

# FORMAR DOCENTES

Cómo, cuándo y en qué condiciones  
aprende el profesorado

CHRISTOPHER DAY



narcea

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2005  
Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid, España

[www.narceaediciones.es](http://www.narceaediciones.es)

© FALMER PRESS, miembro del grupo Taylor and Francis Group  
Título original: *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning.*

Traducción: Pablo Manzano

I.S.B.N.: 84-277-1488-2  
Depósito legal: 21.149-2005  
Fotocomposición: M. T., S. L. Colquide, 6. 28230 Las Rozas (Madrid)  
Imprime: Lavel, 28970 Humanes (Madrid)

*Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.*

# Índice

---

---

<b>Prólogo</b> .....	9
<b>1. Ser docente, desarrollarse como profesional</b> .....	13
Ser un profesional. Hacia una profesionalidad nueva. La tecnificación de la enseñanza ¿falacia o realidad? La enseñanza como empresa moral. Puntos de vista de los estudiantes. Conclusión.	
<b>2. Los docentes como investigadores</b> .....	39
Ampliación del saber sobre la práctica. Reflexión, investigación y pensamiento crítico: reflexión en la acción, sobre la acción y en relación con la acción. El centro neurálgico del acto docente: investigación-acción; ampliación del alcance de la investigación: la utilización de la narración. Diez cuestiones a investigar: 1. Los límites del aprendizaje en solitario; 2. La capacidad de reflexionar; 3. ¿Técnico o profesional reflexivo?; 4. ¿Comodidad o confrontación?; 5. Compromiso con las posibilidades de cambio; 6. La exploración del continuo; 7. El tiempo; 8. Apoyo de la crítica amistosa; 9. Las voces de los docentes; 10. La construcción de las culturas profesionales de aprendizaje. Conclusión.	
<b>3. Experiencia, maestría y competencia para comprender el desarrollo docente</b> .....	69
Experiencia y dominio de conocimientos y destrezas del docente. Conocimientos, competencia y aptitud profesionales. Fases del desarrollo de los docentes: el desarrollo de la carrera docente; factores cognitivo-evolutivos; fases críticas del aprendizaje. Conclusión.	
<b>4. Condiciones de trabajo de los docentes: aulas, culturas y liderazgo</b> ...	95
Condiciones de trabajo en las escuelas. Condiciones del aula: la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en clases más pequeñas. Culturas escolares: individualismo; balcanización, colaboración, colegialidad impuesta. Función del director en el desarrollo profesional: liderazgo normativo-instrumental; facilitador; potenciador. Desarrollo del liderazgo: tiempo disponible; fase de desarrollo. Conclusión.	

<b>5. Evaluación, cambio y planificación del desarrollo personal</b> . . . . .	121
Planificación orientada al proceso y al producto. El cambio y la acción de cambiar. Crítica amistosa. Marco para la planificación del desarrollo profesional durante toda la carrera. Respuestas de los docentes. Conclusión.	
<b>6. Cuando la escuela dirige el desarrollo profesional del docente: estudio de un caso</b> . . . . .	145
El contexto: supervisión interna; evaluación externa. Los profesores como expertos y como investigadores: grupo de "Descripción del Currículo"; grupo de "Aprender a aprender"; grupo de la "Función del Tutor". Pautas y cuestiones emergentes: el ambiente; sentido de propiedad y control; reflexión sobre uno mismo y colaboración; el factor fatiga; liderazgo de grupo; divulgación; profesionalidad reforzada. Conclusión.	
<b>7. Formación continua: educación y entrenamiento del profesorado en activo</b> . . . . .	165
Contextos de la educación y el entrenamiento en la situación de servicio activo. Gestión de la educación y el entrenamiento en la situación de servicio activo. Educación y entrenamiento proporcionados por la escuela. Eficacia. Aportación de la Educación Superior. Preferencias de los maestros. Conclusión.	
<b>8. Aprendizaje mediante la asociación entre profesores de secundaria y tutores universitarios</b> . . . . .	191
Programas centrados en el cliente. Programas de formación permanente sin títulos ni diplomas. Investigación-acción colaborativa: estudio de un caso. Consultoría. Conclusión: desarrollo de asociaciones estratégicas entre la escuela y la universidad.	
<b>9. Redes para el aprendizaje: desarrollo del profesorado, mejora de la escuela</b> . . . . .	217
Producción de saber. Ciclos de aprendizaje. La mejora de la escuela: mejora de la calidad de la educación para todos. Hacia unas comunidades de práctica. Redes que transforman las desventajas en ventajas. Redes de aprendizaje: colaboración y cooperación; autonomía profesional e intereses creados; diferencias entre docentes y escuelas; funciones y relaciones entre la educación superior y las escuelas. Conclusión.	
<b>10. Papel de los docentes en la sociedad del conocimiento</b> . . . . .	239
El mundo en cambio. La inversión en las escuelas. El factor del liderazgo. La inversión en los docentes. Desarrollo del yo profesional.	
<b>Bibliografía</b> . . . . .	259

# Prólogo

---

---

CHRISTOPHER DAY ha sido durante casi veinte años una de las personas que ha hecho más aportaciones a la investigación y el pensamiento sobre el desarrollo profesional<sup>1</sup> de los docentes. En este libro pone al día y amplía su pensamiento, situando su propia experiencia en un contexto más global que incluye otras ramas de investigación, en particular las que se centran en las historias de vida y en el trabajo cotidiano de los maestros<sup>2</sup> en las aulas. El resultado es una revisión muy completa del aprendizaje de los docentes y del amplio conjunto de factores que influye en él. Vuelve de nuevo al proyecto de mejorar la calidad de la educación mediante el desarrollo de la profesionalidad y las capacidades de los profesores, pero también plantea cuestiones más generales y profundas sobre el aprendizaje de los docentes: ¿Merecen la pena los objetivos? ¿Están al servicio de los intereses de los alumnos? ¿Los programas de aprendizaje se negocian, planifican y dotan de recursos de manera adecuada? ¿Qué mueve a los docentes a participar en el aprendizaje autodirigido?

Aparte de la eterna cuestión de la financiación, los dos problemas que más deben preocupar a los responsables de la escolarización obligatoria son la calidad de la enseñanza y la selección y conservación de buenos maestros. La investigación pone cada vez más de manifiesto que la enseñanza es un proceso complejo que abarca un conjunto de actividades cuya calidad depende de la adecuada adaptación de las capacidades del maestro a determinados alumnos y a contextos concretos. Es más, los análisis sociológicos muestran que no sólo han cambiado radicalmente los resultados escolares, sino también las conductas de docentes y alumnos. Es evidente que la calidad de la enseñanza depende de que los maestros sigan aprendiendo mientras cambian los contextos, la conducta de los alumnos y las expectativas del profesorado.

---

<sup>1</sup> Formación permanente del profesorado o actualización docente.

<sup>2</sup> Para que la lectura del texto resulte más sencilla, no siempre se utiliza conjuntamente el género masculino y femenino, en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se hable de "alumno" se entiende que se refiere también a la "alumna", y aludir al "profesor" no excluye a las profesoras (*N. del E.*)

Aunque hubiese menos cambios, el reto de adaptarse a las necesidades de los alumnos y de buscar la forma de mejorar la calidad de la enseñanza exigiría un desarrollo profesional continuo. Por tanto, la cuestión central del libro — *¿Cómo, cuándo y en qué condiciones aprenden los docentes?* — es de suprema importancia.

La motivación es el factor más crítico del aprendizaje. En sentido ideal, deben estar presentes tanto la motivación intrínseca —la disposición para seguir los propios intereses, adquirir conocimientos y capacitarse más— como la motivación extrínseca —la confianza en que los objetivos de aprendizaje son alcanzables y valiosos—. Uno de los puntos más importantes de este libro es la motivación de los docentes para aprender. Hay factores que la estimulan y factores que la desalientan; más aún, algunos de los factores más desalentadores pueden ser los mismos aspectos de la docencia y de su contexto de trabajo, que hacen difícil atraer y retener a los buenos maestros.

Una contradicción importante de la política educativa que señala este libro es su doble insistencia en la escolarización básica y en el aprendizaje continuo. Para convertirse en aprendices constantes, o lo que es lo mismo en personas que aprenden durante toda su vida, los jóvenes tendrán que salir de la escuela motivados para otros aprendizajes posteriores y con suficiente confianza en su capacidad; así como con una orientación adecuada para establecer y alcanzar sus propios objetivos de aprendizaje. Sin embargo, la escolarización básica suele concebirse en términos de seguimiento de unos estudios estructurados, dirigidos hacia unos objetivos de rendimiento especificados de forma estricta y con pocas oportunidades de participar en el establecimiento de objetivos o en un aprendizaje autodirigido. Como estos objetivos de aprendizaje resultan más fáciles de alcanzar para unos que para otros, una proporción significativa de cada grupo de edad sale de la escuela sin suficiente confianza en sí mismos como aprendices. Incluso quienes tienen éxito en el contexto escolar pueden encontrarse mal preparados para aprender en otros contextos, en los que el apoyo al aprendizaje esté menos estructurado. Es difícil creer que esta discontinuidad entre la necesidad de preparar a los jóvenes adultos para un aprendizaje constante y las exigencias y condiciones de la escolarización se mantenga durante mucho tiempo en el nuevo milenio.

Esto nos lleva a otro tema central del libro: ¿Cuál es la mejor manera de que la dirección facilite y apoye el aprendizaje de los maestros? Day sostiene que los objetivos de aprendizaje deben ser negociados entre los docentes y la dirección para satisfacer las necesidades de ambas partes, y que la dedicación de tiempo y de esfuerzo del profesorado a tareas importantes de aprendizaje debe concordar con el apoyo de la dirección, dentro de los límites de sus recursos. La iniciación de estructuras de aprendizaje cooperativo y el apoyo a las mismas desde la dirección son necesarios también para garantizar que los profesores tengan un conjunto adecuado de oportunidades de aprendizaje. Los fines son: establecer un clima positivo de aprendizaje en las escuelas; mantener un programa de cambio que les permita continuar satisfaciendo las

necesidades de sus alumnos, y hacer de los profesores unos participantes entusiastas en la comunidad discente.

Day advierte contra una estrategia alternativa que viene adoptándose cada vez más en muchos países: la introducción de sistemas de gestión del rendimiento, basados en unos objetivos de aprendizaje para alumnos y docentes, especificados de manera rígida. Esta desprofesionalización de la enseñanza no sólo milita en contra de la atracción y el mantenimiento de buenos docentes, sino que puede impedir que lleguen a ser modelos de un aprendizaje autodirigido. Las empresas no han aceptado de forma general la gestión del rendimiento. Los críticos dicen que las ganancias provisionales de eficiencia están contrapesadas por el declive de la moral del personal y por la falta de flexibilidad. Es raro que se ponga en práctica en empresas que requieran destrezas de alto nivel, cuyo éxito dependa de las capacidades de creación de conocimientos de sus empleados, porque ahoga la innovación y la creatividad. Si queremos que los alumnos desarrollen estas cualidades, sus profesores deben fomentarlas, desarrollarlas y mantenerlas.

En este libro, Day presenta una revisión global de las investigaciones llevadas a cabo en varios países, en relación con el aprendizaje y el desarrollo profesional permanente de los docentes, acompañada por un extenso conjunto de ejemplos positivos. No obstante, estos ejemplos no se presentan como historias de éxito; en muchos, el éxito sólo es parcial. Ilustran algunas conclusiones de la revisión de las investigaciones y se analizan por las pruebas que ofrecen sobre las cuestiones fundamentales de cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Su análisis está muy alejado del de un experto dedicado a prescribir lo que los docentes debieran aprender y cómo hacerlo, sino que se enraíza en una profunda comprensión de la vida profesional de los maestros. La experiencia cotidiana de la enseñanza y las normas y condiciones de la escuela como lugar de trabajo se consideran factores críticos que influyen tanto en el nivel de esfuerzo que estén dispuestos a invertir los profesores en el aprendizaje como en los objetivos a los que se oriente ese esfuerzo.

Esta comprensión del contexto y la apurada situación de los docentes va acompañada, no obstante, por una visión muy exigente de su profesionalidad. Desde el primer momento, Day señala que el principal elemento motivador de los maestros es “dejar huella” en los alumnos; por esta razón, hay una importante obligación profesional de evaluar con regularidad e investigar el efecto de su práctica. Pero el carácter privado de su principal lugar de trabajo, el aula, y la influencia normativa de la cultura escolar limitan su enfoque profesional del aprendizaje. Los docentes, al igual que otros profesionales, elaboran marcos de referencia de premisas indiscutidas que aportan orden y continuidad a su trabajo y les permiten afrontar y superar las exigencias cotidianas. Sin embargo, cada vez resulta más difícil hacer frente a esas exigencias, de manera que su aprendizaje se limita a lo que Argyris y Schön (1974) llaman “aprendizaje de bucle sencillo”, que trata de responder a situaciones nuevas y mejorar la calidad sin cuestionar las premisas que se hacen cada vez más táci-

tas a medida que disminuye el interés por revisar la propia práctica. Es otro ejemplo de una posible ganancia de eficacia a corto plazo que se consigue a expensas de la flexibilidad a más largo plazo. Con el fin de afrontar el cambio y también la inevitable decadencia de unas rutinas vigentes durante mucho tiempo, el profesorado tiene que afrontar el "aprendizaje de doble bucle", en el que se hacen explícitas, se cuestionan y desafían las premisas tácitas.

Dice Day que este enfoque más radical del aprendizaje y la evaluación de la propia práctica es extremadamente difícil de conseguir por nuestros propios medios. Requiere que trabajen juntos grupos de docentes y, aún así, el grupo puede tender a confirmar sus posturas y mostrarse reacio a cuestionar las premisas. Con casi total seguridad, hará falta crear redes y establecer colaboraciones con otras escuelas y universidades, aunque no a costa de las competencias de los docentes o usurpando su obligación profesional de establecer sus propios objetivos de aprendizaje con sus directivos. En caso contrario, se disipará rápidamente la motivación para participar en formas de aprendizaje más exigentes. La mejor manera de atraer a las personas ajenas a la escuela para que participen en este proceso consiste en que actúen como amigos o colaboradores críticos. Sin embargo, no reclama ningún privilegio para los docentes. No debe haber ninguna disminución de su responsabilidad con respecto a los alumnos cuyo aprendizaje tratan de fomentar, estimular y apoyar. Aunque este procedimiento pueda parecer raro al director de una empresa que tomara en serio el concepto de organización de aprendizaje no sería indicativo.

Los principios que se defienden en este estimulante libro apoyan diversas estrategias diferentes. El autor quiere transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje para todos sus miembros y ellos tienen que descubrir por su cuenta qué estrategias les resultan útiles. Su "planteamiento alternativo" para mejorar la educación consiste en ayudar a los jóvenes y a los docentes a desarrollar y mantener la motivación para aprender, tanto colectiva como individualmente. De este modo se alcanzarán unos enfoques de aprendizaje más flexibles y duraderos que estableciendo unos objetivos que no se cumplan. Se muestra partidario de fortalecer la responsabilidad y el sentido de la eficacia de profesorado, con el fin de que confíe y se comprometa más con su propio aprendizaje, porque es la mejor manera de contribuir a desarrollar estas cualidades en los alumnos. Restringir el aprendizaje de docentes y alumnos a unas líneas limitadas y prescritas supondría negar lo que la mayoría de los expertos considera necesario para satisfacer las necesidades cambiantes de los individuos y la sociedad en el siglo XXI. La lectura de este libro debe conducir a una nueva reflexión sobre los tipos de docentes y de escuelas ideales. No ofrece una norma, sino una forma constructiva de afrontar esta cuestión de vital importancia.

Michael ERAUT  
University of Sussex

# 1

## Ser docente, desarrollarse como profesional

---

---

“Los docentes están en el centro del proceso educativo. Cuanto mayor es la importancia que se otorga a la educación en su conjunto —sea para la transmisión cultural, para la cohesión y la justicia social o para el desarrollo de los recursos humanos, tan críticos en las economías modernas, basadas en la tecnología—, mayor es la prioridad que debe concederse a los responsables de esa educación”. (OCDE, 1989).

ESTE LIBRO presenta una visión holística del desarrollo profesional continuo de los docentes, de los retos y limitaciones que afectan su capacidad de mantener el compromiso y de hacerse más competentes, de manera que puedan elevar la educación y el rendimiento de los niños y jóvenes cuyo aprendizaje se les ha confiado.

El desarrollo profesional de los maestros cobra sentido en su vida personal y profesional, y en los ambientes normativos y escolares en los que trabajan. En consecuencia, los distintos capítulos de este libro se centran en los contextos, fines y vida, competencias de investigación, desarrollo de conocimientos, destrezas y competencias, condiciones de trabajo —aulas, culturas y liderazgo—, evaluación, planificación y cambio del desarrollo personal, formación permanente, modelos y redes de colaboración para el aprendizaje y el perfeccionamiento del profesorado.

La naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesionales durante toda su carrera, pero las necesidades concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso variarán según las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento. El desarrollo supone un aprendizaje que, a veces, es natural y evolutivo, otras, oportunista y, en algunas ocasiones resultado de la planificación. Tal como se contempla en este libro, el desarrollo profesional continuo (DPC) incluye estos distintos tipos de aprendizaje. En el transcurso de una carrera profesional, sería razonable esperar que los maestros

tuvieran oportunidades de participar en una serie de actividades formales e informales que les ayudaran en los procesos de revisión, renovación, mejora de la reflexión y de la práctica, siendo fundamental su compromiso mental y sentimental; y que esos procesos se centraran en los fines personales y profesionales, individuales y colectivos, descubiertos a través de la indagación sistemática y las necesidades técnicas (Darling-Hammond, 1993; Hargreaves, D., 1994).

Este libro se basa en diez preceptos, que se fundan en las realidades investigadas de los docentes y la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo profesionales y los contextos en los que tiene lugar.

1. El profesorado es el sujeto activo más importante de las escuelas. Está situado en la cumbre de la transmisión de saberes, destrezas y valores. Sólo podrá cumplir sus fines educativos si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a ella a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera. En consecuencia, el apoyo a su bienestar y desarrollo profesional forma parte esencial de los esfuerzos para elevar los niveles de la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento.
2. Una de las tareas principales de todos los docentes consiste en inculcar en sus alumnos la disposición para el aprendizaje durante toda la vida. En consecuencia, deben demostrar su propio compromiso y su entusiasmo con respecto al aprendizaje continuo.
3. El desarrollo profesional a lo largo de la carrera es necesario para todos los docentes, con el fin de mantenerse al ritmo del cambio y de revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas.
4. Los maestros aprenden de forma natural en el curso de su carrera; el aprendizaje circunscrito sólo a la experiencia acaba limitando el desarrollo.
5. El pensamiento y la acción de los profesores será el resultado de la interacción entre su historia vital, la fase de desarrollo en la que se encuentren, las estructuras del aula y de la escuela y los contextos sociales y políticos más generales en los que trabajen.
6. Las aulas están pobladas por estudiantes que tienen motivaciones y disposiciones para el aprendizaje diferentes, capacidades diversas y proceden de medios distintos. Por tanto, la enseñanza es un proceso complejo. Aunque pueda reducirse la complejidad organizativa, por ejemplo, mediante la modificación de la estructura, un ejercicio docente satisfactorio exigirá siempre unas destrezas intra e interpersonales, así como el compromiso personal y profesional.
7. La forma de entender el currículo está relacionada con la estructuración de las identidades personales y profesionales del profesorado.

En consecuencia, los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden divorciarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines morales. De ahí que su desarrollo profesional deba prestar mucha atención a éstos.

8. No es posible desarrollar a los docentes (en pasiva). Se desarrollan ellos (activamente). Es vital, por tanto, que estén muy involucrados en las decisiones relativas a la dirección y los procesos de su propio aprendizaje.
9. El pleno desarrollo de la escuela depende del desarrollo satisfactorio de los maestros.
10. La planificación y el apoyo a la formación continua es una responsabilidad conjunta de los docentes, las escuelas y el gobierno.

En consecuencia, la formación permanente y el desarrollo profesional constituyen un asunto muy serio, fundamental para mantener y elevar la calidad del profesorado y las funciones de liderazgo de los directores escolares. El concepto de desarrollo profesional que subyace a este libro representa lo que otros han denominado "visión ampliada del aprendizaje profesional" (Lieberman, 1996). Incluye, por tanto, el aprendizaje a partir de la experiencia, en gran medida individual y sin ayuda exterior, mediante el que la mayoría de los docentes aprende a sobrevivir, adquiriendo mayor competencia y perfeccionamiento en el aula y en la escuela, así como las oportunidades de desarrollo informal y las ocasiones más formales de aprendizaje "acelerado" que proporcionan las actividades de educación y formación permanente ofrecidas dentro y fuera de la escuela. Lieberman (1996) presenta una lista clasificada de prácticas que estimulan un desarrollo que "hace ir al profesorado más allá de la mera escucha de nuevas ideas o marcos de referencia para comprender la práctica docente, para participar en las decisiones sobre la esencia, el procedimiento y los apoyos organizativos al aprendizaje en la escuela, para encontrar mecanismos de apoyo más generales —como las redes o las colaboraciones— que faciliten oportunidades y normas innovadoras de grupos ajenos a la escuela" (p. 187). Señala la autora tres entornos en los que se produce el aprendizaje:

- *Enseñanza directa* (por ejemplo, mediante conferencias, cursillos, seminarios, consultas).
- *Aprendizaje en la escuela* (por ejemplo, mediante la colaboración de los compañeros, los críticos amistosos, la revisión de la calidad, la evaluación, la investigación-acción, la evaluación de carpetas de trabajo, el trabajo conjunto sobre las mismas tareas).
- *Aprendizaje fuera de la escuela* (por ejemplo, mediante redes de reforma, colaboraciones entre escuela y universidad, centros de desarrollo profesional, redes temáticas y grupos informales).

También podemos prever que se produzca gran cantidad de aprendizajes en otro entorno adicional, como es el *aprendizaje dentro del aula* (por ejemplo, mediante la respuesta de los alumnos).

El significado de esta clasificación radica en que llama la atención sobre la importancia del aprendizaje informal, que extrae su finalidad y su orientación de los objetivos del trabajo de los docentes e ilustra la proporción relativamente pequeña de aprendizaje que se produce en la formación de carácter formal. No se trata de un juicio sobre la calidad o la significación de la educación y la formación dirigidas a momentos clave del desarrollo profesional individual y organizativo. Son necesarios tanto los aprendizajes que se producen dentro como fuera del lugar de trabajo. Sin embargo, hace hincapié en que la perspectiva centrada en el aprendiz es mucho más importante para la planificación y gestión satisfactorias de la actualización profesional continua de los docentes, que una perspectiva centrada en la formación que se imparta.

“... Gran parte del aprendizaje que se produce en el trabajo deriva su finalidad y su orientación de los objetivos del... trabajo. Con frecuencia, para alcanzar los objetivos hay que aprender, lo que, por regla general, se consigue mediante una combinación de reflexión, pruebas y conversación con otras personas. Sin embargo, a veces, las personas reconocen la necesidad de ciertos conocimientos o destrezas adicionales que parecen necesarios para mejorar la calidad de su trabajo, expandir su alcance o hacerse cargo de nuevas tareas... A veces, esto supone emprender algún proceso formal de formación, pero casi siempre requiere aprender de la experiencia y de otras personas que realicen el trabajo”. (Eraut, Anderton, Cole y Senker, 1998, p. 1).

Esa perspectiva centrada en el discente ha de tener en cuenta las características y funciones de cada alumno, la cultura de la organización, los compañeros y el liderazgo en cuanto factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje y el desarrollo profesionales. La figura 1.1 ilustra de qué formas se interrelacionan estos aspectos.

La participación activa en actividades de desarrollo profesional durante una carrera de 40 años es una tarea ambiciosa. Significa establecer y mantener unos niveles elevados de docencia; interactuar de manera diferenciada con un conjunto de estudiantes cuyas necesidades, motivaciones, circunstancias y capacidades varían y, sin embargo, para quienes las expectativas de rendimiento deben ser apropiadas y estimulantes; ser miembro activo de comunidades adultas dentro y fuera de la escuela; responder a las exigencias externas de cambio, y **mantener el compromiso, el entusiasmo y la confianza en sí mismo en medio de la continua turbulencia de la vida del aula y de la escuela.** Estas notas constituyen la función profesional del docente, y la finalidad central del desarrollo profesional consiste en capacitarle para cumplir esta función en los contextos cambiantes en los que trabaja y tiene lugar el aprendizaje.

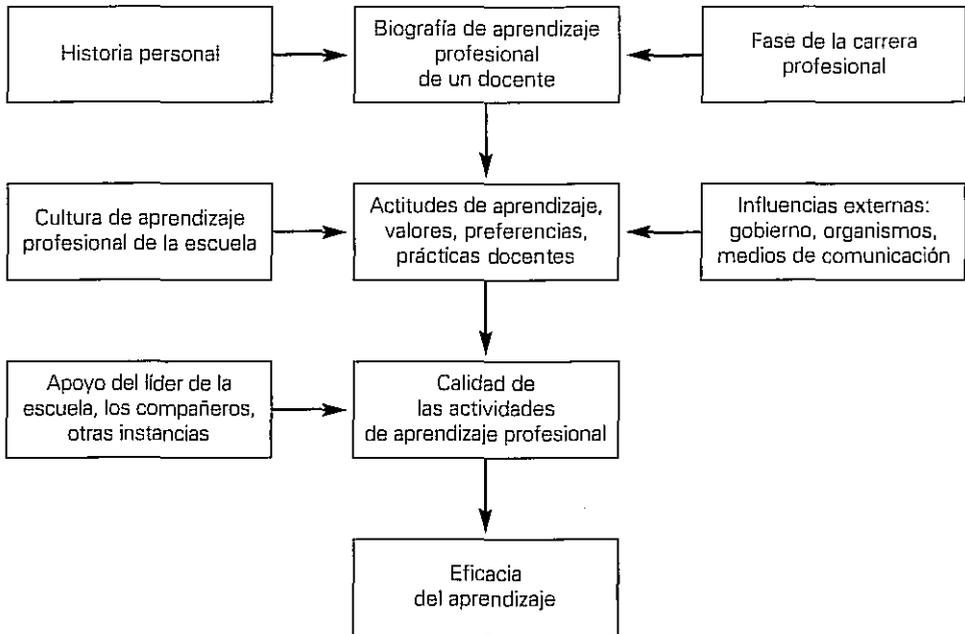


Fig. 1.1. Factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje profesional.

La mayoría de las definiciones del desarrollo profesional hacen hincapié en que sus fines principales son la adquisición de conocimientos sobre la materia o los contenidos y técnicas de enseñanza (Hoyle, 1980; Joyce y Showers, 1980). La definición de este libro incluye éstas, pero va más allá.

*El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretendan aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente.*

La definición refleja la complejidad del proceso. Más importante es, no obstante, el hecho de que tenga en cuenta la investigación sobre el aprendizaje y el desarrollo de los maestros, que revela la importancia crucial de la enseñanza eficaz, manteniendo el deseo de la mayoría de los docentes de "dejar huella en la vida de los alumnos" (Stiegelbauer, 1992) y de su utilización como base para construir sobre él.

## SER UN PROFESIONAL

Los cambios ocurridos durante los últimos 25 años han cuestionado la autonomía profesional de los docentes y suscitado el problema de lo que pueda significar ser un profesional estando sometido a un escrutinio cada vez mayor. Por eso, a continuación planteamos la cuestión en toda su amplitud, estudiando la idea de la profesionalidad en los nuevos contextos en los que trabajan y la interacción entre éstos y los fines morales de la enseñanza.

Una declaración tradicional fundamental ha sido que los maestros son “profesionales”. Esta declaración lleva implícita la idea de que su formación les proporciona unos sólidos conocimientos de la materia que imparten, de pedagogía y de los alumnos, y de que su posición como docentes les otorga cierto grado de autonomía. Con el tiempo, se ha escrito mucho acerca de si los docentes son o no profesionales. Tradicionalmente, los “profesionales” se distinguen de otros grupos de trabajadores porque tienen:

- una base de conocimientos especializados —cultura técnica—;
- el compromiso de satisfacer las necesidades del cliente —ética de servicio—;
- una identidad colectiva fuerte —compromiso profesional—;
- un control colegiado, en oposición al burocrático, sobre la práctica y sobre las normas profesionales —autonomía profesional— (Larsson, 1977; Talbert y McLaughlin, 1994).

Como los maestros carecen de control sobre las normas profesionales (a diferencia, por ejemplo, de los médicos y los abogados), se ha considerado la enseñanza como una “semiprofesión” (Etzioni, 1969). Sin embargo, históricamente, el terreno donde los docentes pueden ejercitar su utilización del juicio discrecional ha sido en la toma de decisiones en el aula. Los mismos docentes, y quienes son responsables de la calidad del sistema en el que trabajan, han hablado en el pasado de un desarrollo restringido o de un desarrollo que se expande:

“Al hablar de profesionalidad restringida, me refiero a una profesionalidad intuitiva, centrada en el aula y más basada en la experiencia que en la teoría. En este caso, el buen profesional es sensible al desarrollo de todos y cada uno de los alumnos, un docente inventivo y un hábil director de clase. No le preocupa la teoría, no es dado a comparar su trabajo con el de los demás, no tiende a percibir las actividades de su clase en un contexto más amplio y valora su autonomía en el aula. El profesional con amplitud de miras, por su parte, se preocupa por situar su enseñanza en un contexto educativo más amplio, comparando su trabajo con el de otros docentes, evaluándolo sistemáticamente y colaborando con otros profesores. A diferencia del anterior profesional, se interesa por la teoría y por las experiencias educativas del momento. De ahí que lea libros y revistas sobre educación, participe en diversas actividades profesionales y se preocupe por promover su propio desarrollo profesional mediante actividades de forma-

ción permanente. Considera que la enseñanza es una actividad racional que puede mejorar sobre la base de las actividades de investigación y desarrollo, sobre todo las que suponen un estudio amplio". (Hoyle, 1980, p. 49).

*Estos términos ya no se aplican al mundo educativo actual.* Las características de la vida de los profesionales que tenía Lawrence Stenhouse (1975), en el sentido de demostrar "una capacidad para el desarrollo profesional autónomo mediante el autoestudio sistemático, el estudio del trabajo de otros docentes y el cuestionamiento y la comprobación de ideas por procedimientos de investigación en el aula" (p. 144), está mucho más cerca de las necesidades contemporáneas y futuras, como lo están sus declaraciones posteriores sobre la necesidad de que el autoestudio se extienda hasta incluir la reflexión sobre las condiciones y contextos normativos que afectan a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

No hace mucho, se han llevado a cabo en Inglaterra investigaciones de considerable magnitud con respecto al modo utilizado por los profesores de secundaria para describir su profesionalidad. Los profesores distinguían entre "*ser un profesional...*":

"Muchos aludían a la importancia de la formación y de los conocimientos, destrezas y títulos especializados que presentaría un "profesional" y también la contemplación de ciertas normas. Otro dato clave... era la capacidad de autonomía en las decisiones... (y)... la posición social... Esto incluía el respeto público y la categoría... acompañados por recompensas materiales y unas condiciones de servicio favorables... Muchos creían que la posición se había deteriorado considerablemente en los últimos tiempos...".

... y "*comportarse como un profesional*", suponía:

"Mostrar... determinados grados de dedicación y compromiso, trabajando muchas horas como algo natural y aceptando el carácter abierto de la tarea que, a menudo, invade la vida familiar y personal... también conllevaba un esfuerzo máximo para "hacerlo lo mejor posible" y una búsqueda constante de mayor rendimiento. Al mismo tiempo, implicaba desarrollar unas relaciones apropiadas y acogedoras con los alumnos, que dieran prioridad a sus intereses y bienestar, así como relacionarse "profesionalmente" con los compañeros, los padres y otras instancias externas cuando fuese conveniente. Por último, dadas las complejidades de la tarea de enseñar y la obligación de satisfacer necesidades individuales diversas, eran necesarios unos niveles elevados de destreza para responder de forma inteligente a las múltiples demandas de un medio complejo y cambiante...". (Helsby, Knight, McCulloch, Saunders y Warburton, 1997, pp. 9-10).

El comportamiento de los maestros como profesionales es fundamental para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula y ocupa el centro de gran cantidad de investigaciones y artículos que relacionan una atención intencionada y experta con la enseñanza eficaz.

"Una buena enseñanza adecuada no consiste sólo en ser eficiente, desarrollar la competencia, dominar la técnica y poseer el tipo correcto de conociemien-

tos. La enseñanza adecuada supone también un trabajo emocional; está imbuida de placer, pasión, creatividad, desafíos y alegría (Hargreaves, 1995). En palabras de Fried (1995), es una vocación apasionada... la reforma educativa antepone con demasiada frecuencia la cognición a la emoción como prioridad para la mejora. En consecuencia, se deja a un lado el interés hacia las personas, las cosas e, incluso, las ideas..." (Hargreaves, 1997b, p. 12).

No obstante, atrapados en medio de la nueva reforma, los profesores de muchos países han manifestado, como Helsby y cols., (1997), distintas formas en que se han visto negativamente afectadas su capacidad y su motivación para comportarse como profesionales. Hay una conciencia generalizada de la pérdida de autonomía, que demuestra la intensificación de su vida laboral, la incrementada rendición de cuentas burocrática y contractual, la reducción de los recursos (incluyendo el tiempo y la energía, los recursos más preciados de todos) y un creciente gerencialismo. Junto a esto, el núcleo de las actividades de desarrollo profesional está diseñado, sobre todo, con fines curriculares a corto plazo o relativos a problemas concretos. El sabio adagio de Lawrence Stenhouse (1975) de que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo del profesorado parece haber sido reemplazado en Inglaterra y en otros países por la sentencia de que no puede haber implementación curricular sin entrenamiento previo. Aunque hay algunos indicios de alejamiento de esta visión estrecha de la enseñanza y la formación como meros actos de distribución hacia una idea de la enseñanza como "práctica moral que no excluye la dimensión técnica, pero la sitúa en el contexto más general de los valores educativos" (Elliott, 1991, p. 103), todavía predomina en los contextos en los que se formulan las políticas y se asignan los recursos.

La adquisición de títulos para ser docente ha sido siempre una condición necesaria, pero insuficiente, para tener éxito como profesional. Inevitablemente, hay que poner al día con regularidad los conocimientos de la materia, revisar la organización, los métodos y las técnicas, cuando, por una parte, la información se hace más accesible gracias a los avances tecnológicos, mientras que, por otra, enseñar a alumnos peor adaptados socialmente y en condiciones menos favorecidas para promover el aprendizaje supone un reto cada vez mayor. Las diversas formas de supervisión externa de los niveles y la publicación de los resultados obtenidos en los tests en "momentos clave" de la vida escolar de los alumnos suponen también que se juzgue —formal e informalmente— cada vez más, tanto a los docentes como a las escuelas, con arreglo a un reducido conjunto de resultados en áreas "básicas" de la educación, con lo que, para muchos, cada vez es más fuerte la tentación de enseñar sólo para superar el examen, demostrando la competencia básica. Sin embargo, mantener una enseñanza adecuada exige que los maestros y profesores repasen y revisen con regularidad su forma de aplicar los principios de diferenciación, coherencia, progresión, continuidad y equilibrio, no sólo en el "qué" y en el "cómo" de su enseñanza, sino también en el "porqué", en relación con

**sus fines "morales" fundamentales.** Sin una actualización profesional continua, es probable que se enturbie su visión como expertos en educación, con unos fines más generales. En otras palabras, no sólo tienen que ser profesionales, sino *comportarse profesionalmente*.

## HACIA UNA PROFESIONALIDAD NUEVA

La enseñanza tiene lugar en un mundo dominado por el cambio, la incertidumbre y la creciente complejidad. Las publicaciones gubernamentales en Europa, Norteamérica y las antípodas hacen hincapié en los retos tecnológicos, económicos y sociales a los que se enfrentan las escuelas (y, por tanto, los docentes). Se dice que éstos se enfrentan con una serie de cambios que plantean exigencias contradictorias.

"Por una parte:

- un compromiso con la educación para todos;
- la extensión del período de escolarización inicial;
- el reconocimiento de la creciente importancia de la educación permanente;
- una insistencia mayor en la educación general para los niños y jóvenes que los prepare para la vida, en vez de proporcionarles destrezas profesionales para trabajos específicos;
- una insistencia cada vez mayor en el trabajo de equipo y en la cooperación;
- el consenso acerca de que la educación general preste atención a los problemas medioambientales, la tolerancia y la comprensión mutua.

Por otra parte:

- unas desigualdades crecientes, con la profundización de las diferencias sociales y la quiebra de la cohesión social;
- el aumento de la alienación de los jóvenes y el abandono de la escuela;
- elevados niveles de desempleo juvenil y acusaciones sobre su nula preparación para incorporarse al mundo laboral;
- el resurgimiento de las tensiones interétnicas, la xenofobia y el racismo, así como la creciente influencia de sectas religiosas y problemas de drogas y bandas delincuentes, con la violencia concomitante;
- la insistencia creciente en la competición y en los valores materiales". (UNESCO, 1996, p. 2).

Junto con estas demandas, el total de recursos disponibles para la educación se ha reducido, manifestándose de distintas maneras en diversos lugares. Por ejemplo, el aumento de tamaño de las clases, en algunos países, se ha traducido en un descenso de las condiciones de enseñanza-aprendizaje y en más trabajo para los docentes (Day, Tolley, Hadfield, Watling y Parkins, 1996). Preocupados por la necesidad de elevar los niveles de rendimiento y de mejorar sus posiciones en la clasificación económica mundial (a la vez que se

reduce el desempleo), durante los últimos 20 años, los gobiernos han intervenido de forma más activa para mejorar el sistema escolar. Para muchas escuelas y para muchos de sus docentes, la autonomía financiera y la conformidad ideológica se han convertido en la doble realidad cotidiana (Hargreaves, A., 1994, p. 5). Con frecuencia, el currículo impuesto desde fuera y las innovaciones de gestión se han implementado de mala manera y sin consulta previa, llevando a periodos de desestabilización, al aumento de la carga de trabajo y a crisis de identidad profesional de muchos maestros. Cuando se incrementan la supervisión externa y los sistemas de evaluación a través del análisis del trabajo del profesorado, la inspección escolar y la evaluación externa de los alumnos, los docentes perciben una pérdida de confianza pública en su capacidad para proporcionar un buen servicio. Aunque los gobiernos han introducido modificaciones de distintas formas y a ritmos diferentes, el cambio, sin embargo, no es opcional. Se dice que forma parte de la condición "posmoderna", que requiere una flexibilidad y una responsabilidad políticas, organizativas, económicas, sociales y personales (Hargreaves, A., 1994). Hargreaves describe la metáfora organizativa de la posmodernidad como un "mosaico móvil" que

"... Puede provocar una mayor capacitación personal, pero su falta de permanencia y de estabilidad también puede provocar crisis en las relaciones interpersonales, cuando estas relaciones carecen de anclas exteriores a las mismas, de tradición u obligación, que garanticen su seguridad o continuidad..." (p. 9).

La estabilidad del empleo y de la categoría social ha constituido un rasgo característico de la enseñanza, que, tradicionalmente, se ha considerado como un trabajo para toda la vida. No sorprende, pues, que, para muchos docentes, la condición posmoderna suponga más una amenaza que un estímulo o que muchos se encuentren confundidos por la paradoja de los sistemas descentralizados, es decir, las responsabilidades de la toma de decisiones junto con el aumento del escrutinio público y la rendición externa de cuentas.

David Hargreaves (1994) destaca los cambios registrados en la cultura, los valores y las prácticas de los maestros que se han derivado de las reformas gubernamentales en Inglaterra, pero sus observaciones pueden aplicarse por igual a otros muchos países del mundo.

"En su mismo núcleo central, la nueva profesionalidad conlleva el alejamiento de la autoridad y la autonomía tradicionales del docente hacia formas nuevas de relación con los colegas, con los estudiantes y con los padres. Estas relaciones se hacen más íntimas, así como más intensas y colaborativas, suponiendo una negociación más explícita de funciones y responsabilidades..." (p. 424).

Describe el surgimiento "gradual" y "fragmentado" de una "nueva profesionalidad" y señala ciertas tendencias según las cuales el trabajo del docente va haciéndose menos aislado, su planificación más colaborativa, su enseñanza más orientada a los resultados y sus relaciones con los estudiantes y

los padres abiertamente contractuales. Reviste un carácter fundamental la identificación de un modelo "posttecnocrático" de educación, en el que el desarrollo profesional se enfoca a partir de cuatro premisas interconectadas:

- se comprende que los docentes tienen unas necesidades profesionales que abarcan toda la vida y sólo se satisfacen si se tratan como en el caso de cualquier aprendiz, en términos de continuidad y progresión;
- para que se produzcan la continuidad y la progresión, han de evaluarse con regularidad las necesidades de desarrollo de los maestros;
- las escuelas elaboran un plan de formación y, para que éste se implemente de forma satisfactoria, también han de derivarse de él ciertas necesidades de desarrollo profesional;
- las necesidades profesionales de origen personal (p. ej., la evaluación) han de conciliarse con las necesidades de la escuela de origen institucional (p. ej., un plan de desarrollo).

En este modelo, todos los maestros tienen derecho al desarrollo profesional y las oportunidades para el mismo deben distribuirse de forma equitativa (p. 430). David Hargreaves sitúa dos proposiciones "en el corazón" de la nueva profesionalidad.

"Para mejorar las escuelas, debemos estar preparados para invertir en el desarrollo profesional; para mejorar a los docentes, su desarrollo profesional debe establecerse en el contexto del desarrollo institucional". (p. 436).

Parece que este modelo va más allá de las primeras ideas de Hoyle (1980) acerca de que los docentes actúan con una profesionalidad "restringida" o "extendida", indicando de manera implícita que ahora los docentes no tienen elección. En cierto sentido, esto es evidente. Sin embargo, es más discutible la afirmación de Hargreaves de que "por eso, las estructuras que alimentan la nueva profesionalidad potencian a las escuelas y a los docentes, no sólo facilitándoles el compromiso y la energía para procurar las mejoras de la enseñanza y el aprendizaje, sino también aumentando la capacidad de la escuela para emprender desarrollos más avanzados" (p. 435). Los críticos dicen que las nuevas estructuras gerencialistas sirven más para desprofesionalizar que para potenciar y que de ninguna manera pueden situarse en los contextos institucionales o derivarse de ellos todas las necesidades del profesorado (Stronach y Maclure, 1996).

## LA TECNIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA, ¿FALACIA O REALIDAD?

"La práctica profesional se predica basándose en la idea de unas personas cualificadas que tienen libertad para ejercer sus conocimientos y destrezas en beneficio de sus clientes y en situaciones en las que son inaplicables las solucio-

nes rutinarias. Al limitar el alcance de la autonomía del profesional mediante reglas, procedimientos y un control jerárquico directo, la burocracia resulta enemiga de esta visión de las tareas profesionales". (Hoyle, 1986, p. 81).

Lo que, para unos, es un ataque rotundo contra la autonomía o la profesionalidad del docente, para otros, es un cambio de su naturaleza. En el centro de esta paradoja están las definiciones opuestas y discutidas de lo que significa ser un profesional. Hay un relativo acuerdo con respecto a los cambios en las condiciones de trabajo (p. ej., mediante los cambios legislados y la creciente rendición burocrática de cuentas, al lado de la decisión descentralizada); el trabajo mismo (p. ej., mediante el desarrollo de una evaluación más sistemática de los alumnos, el establecimiento de objetivos y las prescripciones curriculares), y sus efectos sobre los profesores (p. ej., una semana laboral más larga). Sin embargo, es más difícil ponerse de acuerdo en las consecuencias para la comunidad docente.

En un nivel macroanalítico, están quienes contemplan los poderes crecientes que utilizan los gobiernos para reestructurar las escuelas y la enseñanza, por ejemplo, determinando el contexto curricular, resituando el gobierno de la escuela, introduciendo formas de evaluación nacional de los alumnos, la evaluación del profesorado, los sistemas de inspección escolar y estructuras salariales diferenciadas como una extensión del control burocrático que ha servido para "desprofesionalizar" a los maestros:

"Cuando los individuos dejan de planear y controlar una proporción importante de su trabajo, las destrezas esenciales para hacer estas tareas autorreflexivamente se atrofian y se olvidan". (Apple, 1992, p. 22).

Algunos dicen que el control burocrático y la intensificación crecientes durante los últimos 20 años han reducido las áreas de decisión de los maestros, han llevado a una sobrecarga de trabajo "crónica y persistente" y se han traducido, efectivamente, en un auténtico desarme profesional (Harris, 1996). El establecimiento en el Reino Unido, por ejemplo, de los modelos de aprendizaje orientados a la competencia y basados en la escuela en la formación inicial del profesorado, junto con los sistemas de formación permanente y desarrollo, que hacen hincapié en las necesidades de formación a corto plazo, en relación con unas prioridades definidas para toda la nación, constituyen una prueba en apoyo de la teoría de la "proletarización". En Nueva Zelanda, por ejemplo, un proyecto de investigación realizado con maestros de primaria puso de manifiesto que trabajaban habitualmente unas 60 horas semanales (incluyendo 6 horas durante el fin de semana) (UNESCO, 1996), y, en Inglaterra, las maestras de educación infantil trabajaban un promedio de 50 horas semanales y una de cada 10 lo hacía durante más de 60 horas (Campbell y Neill, 1993). En ambos países, se empleaba una proporción significativa del tiempo en tareas no docentes. En Inglaterra, se ha llegado a considerar el *National Curriculum* como un "asesino

en serie" por las exigencias que plantea a los profesores (Campbell y Neill, 1994c), y hay pruebas generalizadas del incremento de los niveles de estrés y de la disminución de la moral. Desde esta perspectiva, los docentes están en vías de convertirse en "técnicos", cuyo trabajo consista en alcanzar unos objetivos prefijados y cuyo margen de maniobra —característica del profesional autónomo— se restringe, por tanto, aún más. A medida que aumentan los objetivos de rendimiento impuestos desde fuera, se desarrollan los modelos de competencia de formación inicial y permanente del profesorado en distintas fases de la carrera profesional y se introducen los sistemas de reacreditación a intervalos regulares —todo ello en nombre del mantenimiento y la elevación de los niveles gracias a una mayor profesionalidad—. Nos sentimos tentados de suscribir la idea de que la ideología de la profesionalidad engaña o ciega a los docentes.

No cabe duda de que las circunstancias en las que trabajan y las demandas que se les hacen están cambiando a medida que las tecnologías de la comunicación van reduciendo su función de poseedor exclusivo del saber experto, a medida que la trama social se fragmenta más, haciendo más compleja la función educativa de las escuelas, y a medida que la necesidad de competir económicamente en unos mercados mundiales cada vez más competitivos conduce de forma inexorable a un servicio educativo orientado al mercado.

John Elliott (1993) caracteriza la ideología como una visión de "mercado social" en la que:

- las metas educativas se consideran como especificaciones de un producto u objetivos
- los "objetivos-diana" o "resultados de aprendizaje" deben especificarse de antemano y normalizarse
- los procedimientos educativos son tecnologías diseñadas para alcanzar los resultados exigidos
- la calidad se define por el resultado
- la prueba de la calidad se relaciona con la eficacia y la eficiencia
- los padres, los empresarios (y los alumnos) son consumidores
- las escuelas son unidades de producción cuyo rendimiento está regulado por la elección del consumidor que, a su vez, está relacionada con las puntuaciones de rendimiento... (p. 54)

El impacto de los cambiantes contextos económicos, sociales y de conocimiento sobre el servicio educativo en su conjunto ha provocado el alejamiento del modelo tradicional de posguerra del profesional autónomo. En particular, lo que aprenden los estudiantes, lo que deben conseguir como resultado del aprendizaje y las normas que se apliquen son ahora asunto cotidiano y explícito del gobierno. Parece que el profesorado ha de adaptarse al modelo del mercado social.

Sin embargo, los análisis de orientación macro, como los mencionados antes, no cuentan toda la historia, porque, por su naturaleza, no investigan las realidades individuales en los niveles locales. No es probable que los docen-

tes "interpreten mal" lo que ocurre en su trabajo, como sugieren algunos (Robertson, 1996; Apple, 1989; Ozga, 1995). Muchos, en vez de ser "víctimas" pasivas de las reformas, están reafirmando su autonomía mientras se hacen cargo de las nuevas responsabilidades que se les exigen. Están interpretando activamente la reestructuración de su trabajo de acuerdo con sus propios juicios, (Woods, 1994; Helsby, 1996; Troman, 1996a) con el fin de mantener su "yo" profesional o esencial.

"La enseñanza forma parte importante del yo esencial de los docentes. Tienen un fuerte sentido de la profesionalidad. Saben cómo quieren enseñar y no van a dejar que les dicten cómo hacerlo. En consecuencia, se oponen con fuerza a la idea de que los desprofesionalicen". (Woods, 1994, p. 402).

Hay todavía un margen de maniobra considerable (Bowe y Ball, 1992) y, aunque su elección esté más restringida en muchas áreas, sigue en pie su cometido profesional fundamental de tomar decisiones en el aula, basadas en su idea de lo que sea mejor para el alumno.

Los cambios de la práctica operativa de la "profesionalidad" reflejan las complejidades y contradicciones crecientes del trabajo del profesorado en un mundo posmoderno, que supone "adaptarse a la ambivalencia, a la ambigüedad de significados y a la indeterminación del futuro", mientras que, al mismo tiempo, se toma conciencia de que "la aceptación de la ambivalencia puede revalorizar la vida, en especial cuando se compara con el mundo de certidumbres que solía fomentar la modernidad..." (Sugrue, 1996, p. 202). Su trabajo incluye tanto el estímulo como la amenaza. Puede ser autónomo y responsable con respecto a los otros, independiente y colaborativo, controlado y descontrolado, centrado en el docente y centrado en el niño.

John Nixon y sus colaboradores, en una revisión de los fines cambiantes de la profesionalidad en la segunda parte del siglo XX, destacan "una nueva versión de la profesionalidad del docente basada en la facilitación del aprendizaje, la acogida de la diferencia y la práctica del acuerdo" (Nixon y cols., 1997, p. 5). Proponen que el profesorado, al formar parte de una profesión basada en el aprendizaje, debe estar necesariamente implicado en un "proceso continuo de aprendizaje... sobre la diferencia y sobre cómo pueden conciliarse las diferencias" con cuatro modos integradores de llegar a acuerdos:

- *Intraprofesional: colegialidad.* Los docentes trabajan juntos, ponen en común ideas y evalúan su práctica colectiva con el fin de conseguir una presencia pública coherente.
- *Profesional-estudiante: negociación.* El profesorado negocia las tareas de aprendizaje con los estudiantes y procura implicarlos en los problemas de la organización escolar y en los proyectos educativos de la comunidad.
- *Interprofesional: coordinación.* Los maestros trabajan con intensidad "en el límite" que enlaza con otros profesionales y organismos y se involucran en la comunidad local.

— *Profesional-padres: colaboración.* Los profesores trabajan con los padres como colaboradores y reconocen su carácter de educadores complementarios. (Nixon, Martin, McKeown y Ranson, 1997, p. 16).

Defienden la *acción comunicativa* que trata de establecer acuerdos gracias a las ideas compartidas, pero advierten que el éxito de éstos “depende del grado en que sus procesos de establecimiento aspiren a ser integradores y participativos; el grado en el que reconozcan la diferencia” (p. 25).

“Desde esta perspectiva, los maestros llegan a la profesionalidad mediante un compromiso para el establecimiento de unas relaciones de trabajo y alianzas eficaces con quienes están fuera del marco de referencia profesional... Cualquier alusión a la profesionalidad que hagan los docentes en la nueva gestión de la educación no debe basarse, por tanto, en un conjunto de prácticas monopolísticas, sino en un compromiso para romper los antiguos monopolios profesionales y trabajar tanto con los estudiantes, como agentes de su propio aprendizaje, como con los padres, como educadores complementarios” (p. 25).

En el contexto de la reforma australiana, Judyth Sachs (1997) sostiene, de manera semejante, que la reclamación de la profesionalidad del maestro requiere “la refundición de las cuestiones profesionales y laborales y las relaciones entre los patronos, los sindicatos y los docentes y otras personas que también intervengan en la educación” (p. 264), y sugiere que los nuevos conjuntos de relaciones den mayores responsabilidades a los docentes para alcanzar los objetivos de rendimiento. No obstante, en vez de convertirse en técnicos, cuya función se limite a implementar o entregar lo marcado por la norma, que tenga como prioridades centrales el aumento de la productividad y la eficiencia económica y educativa —una afirmación que se hace con frecuencia acerca de la reciente reforma (Ozga y Lawn, 1988; Popkewitz, 1996)—, tienen la oportunidad, con otros, de construir un modelo de profesionalidad que “concilie distintos aspectos de la enseñanza” (Sachs, 1997a, p. 269). Citando el trabajo de dos iniciativas propias de escuelas, Sachs (1999) señala *cinco valores básicos* que constituyen “los fundamentos de un enfoque proactivo y responsable de la profesionalidad”:

1. *Aprendizaje*, de manera que se vea que los docentes lo practican, individualmente, con sus compañeros y con sus alumnos.
2. *Participación*, de manera que los maestros se consideren agentes activos en sus propios mundos profesionales.
3. *Colaboración*, de manera que se ejerza la colegialidad dentro y entre las comunidades interna y externa.
4. *Cooperación*, mediante la que desarrollen un lenguaje y una tecnología comunes para documentar y discutir la práctica y los resultados.
5. *Activismo*, con el que los docentes hagan suyas públicamente las cuestiones que se relacionen directa o indirectamente con la educación y la escolarización, como parte de sus fines morales. (Sachs, 1997b).

Este breve análisis de la "profesionalidad" revela un consenso emergente de las "normas" que puede aplicarse al ser y al comportarse como profesionales en unas condiciones personales, organizativas y políticas que no siempre conducen a la formación del profesorado. Igualmente importantes son los marcos de valores que informan el trabajo de los docentes.

## LA ENSEÑANZA COMO EMPRESA MORAL

"Afirmar el liderazgo como docente, en contra, con frecuencia, de fuerzas de oposición administrativa, supone el compromiso con un ideal educativo. Requiere también la energía para combatir la propia inercia provocada por la costumbre y el exceso de trabajo. Y solicita cierto tipo de coraje para salir fuera del pequeño círculo prescrito de las 'tareas del maestro' tradicionales, para declarar a través de sus acciones que se cuida y se responsabiliza de más cosas que lo mínimo establecido, más cosas de las que suceden entre las cuatro paredes de su aula". (Barth, 1990, p. 131).

Los docentes han trabajado siempre dentro de un marco de responsabilidad, que puede describirse como:

1. *Disponibilidad a dar explicaciones* a sus clientes, es decir, alumnos y padres (responsabilidad moral).
2. *Responsabilidad ante sí mismo y los colegas* (responsabilidades profesionales).
3. *Rendición de cuentas*, en sentido estricto, ante los patronos o los responsables políticos (responsabilidad contractual). (East Sussex Accountability Project, 1979, p. 27).

En los últimos años, las reformas de los gobiernos de todo el mundo han tendido a resaltar la responsabilidad contractual y a involucrar en ésta a los padres y a los alumnos, presentados más bien como compradores de servicios que como clientes de profesionales. La interpretación que se ha hecho, mediante una serie de iniciativas políticas, de la disponibilidad para dar explicaciones y de la rendición de cuentas ha centrado la atención en un conjunto muy restringido de resultados "básicos" de rendimiento que se desea que logren los alumnos y que puedan comprobarse y compararse. La lógica que preside estas iniciativas consiste en que pueda evaluarse su trabajo en relación con el éxito de capacitar a los estudiantes para conseguir los resultados deseados<sup>1</sup>. No se cues-

<sup>1</sup> Véase una crítica detallada en Elliott, J. (1996). Señala, por ejemplo, que podría concederse prioridad a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje sin "maximizar el tiempo de aprendizaje, haciendo hincapié en los objetivos 'académicos' o centrándose en el 'rendimiento'. En estas escuelas, las prácticas de clase pueden expresar la convicción de que la calidad del aprendizaje es más importante que la cantidad de tiempo que los alumnos dediquen 'a la tarea', que la adquisición de unos conocimientos académicos sistemáticamente organizados, no es el principal objetivo de la educación y que éste requiere que los maestros se centren en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y no en sus resultados, ya que, si es cierta la primera parte de cada proposición, los alumnos ya se encargarán de la segunda". (p. 206).

tiona su importancia intrínseca, pero la concentración en esos resultados ha desviado la atención de la preocupación y el compromiso que hacen falta para motivar, estimular y apoyar a los alumnos. En algunos países, el empleo de "puntuaciones brutas", que puedan compararse sin recurrir a las circunstancias locales, realza las diferencias en la escuela y en la calidad de la enseñanza. Parece que la consideración de los factores locales (el argumento del "valor añadido") es una forma mucho más justa de evaluar el rendimiento (Wilcox y Gray, 1996). Sin embargo, ni siquiera ésta tiene en cuenta la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje ni otros resultados, así como las consecuencias que se derivan del trabajo de los docentes en las aulas, porque ejercen, en la práctica, una influencia potencialmente más amplia sobre los estudiantes.

Aunque no forme parte del currículo explícito, no cabe duda de que la enseñanza es una actividad moral:

"A cualquiera que observe con detenimiento lo que sucede en las aulas le resultará evidente de inmediato que nuestras escuelas hacen mucho más que transmitir los conocimientos exigidos a los alumnos que asisten a ellas (también puede que no consigan esto último). Asimismo, influyen en el modo de verse esos estudiantes a sí mismos y a los demás. Afectan el modo de valorar y procurar el aprendizaje y de poner los fundamentos de unos hábitos de pensamiento y acciones que permanecerán durante toda la vida. Configuran la opinión y desarrollan intereses, ayudando a constituir gustos y aversiones. Contribuyen al crecimiento del carácter y, en algunos casos, pueden ser, incluso, un factor de su corrupción". (Jackson, Boostrom y Hansen, 1993, p. XII).

Aunque la preocupación de los profesores por los niños se basa en sus relaciones, "en la unión de docentes y alumnos" (Elbaz, 1990, 1991 y 1992, p. 421), trasciende la mera actitud de responsabilidad y atención hacia ellos, abarcando una obligación moral. Por eso, Hugh Sockett (1993) dice:

"El profesor no se limita a hacer que los individuos aprendan en el marco de un trabajo educativo, porque la enseñanza es una actividad interpersonal dirigida a configurar e influir (no moldear), mediante un conjunto de técnicas pedagógicas, en que los individuos se hagan personas gracias a aquello que se les enseñe, sea lo que sea... Como el docente es alguien que ayuda a configurar aquello en lo que una persona se convierte, el bien moral de todos y cada uno de los alumnos tiene una importancia fundamental en toda situación educativa... Estoy describiendo una visión de la enseñanza de carácter primordialmente moral (es decir, dedicada al bienestar de un individuo, en vez de instrumental —p. ej., por razones económicas— o no educativa —p. ej., por razones de custodia—)". (p. 13).

A Sockett le preocupan los derechos y obligaciones morales de la función profesional y define cuatro dimensiones: *comunidad* (que proporciona el marco de relaciones); *conocimientos o dominio de la materia* (con la técnica al ser-

vicio de los criterios morales); *responsabilidad* (hacia los individuos y el público), e *ideales*. Señala que el profesional sólo puede comprender la función moral cuando contempla la interacción entre los ideales de servicio, los fines y las prácticas, y añade a estas dimensiones cinco *virtudes principales inherentes a la enseñanza*, que son fundamentales para comprender su práctica: *sinceridad, valor, solicitud, justicia y sabiduría práctica*. También Michael Eraut (1995) sostiene convincentemente que “la responsabilidad moral y profesional de los docentes debe constituir la principal motivación para su desarrollo profesional continuo”. Señala, además, que *ser un profesional supone*:

1. Un compromiso moral para estar al servicio de los intereses de los estudiantes, reflexionando sobre su bienestar y su progreso, y decidiendo cuál será la mejor manera de fomentarlos y promoverlos.
2. La obligación profesional de revisar periódicamente la naturaleza y la eficacia de la propia práctica con el fin de mejorar la calidad de la dirección, la pedagogía y las decisiones.
3. La obligación profesional de seguir desarrollando el propio saber práctico, tanto mediante la reflexión personal como a través de la interacción con los demás. (p. 232).

El ejercicio docente tiene una finalidad esencialmente moral en el sentido de que siempre está preocupado por la mejora del bien de los alumnos (Noddings, 1987, p. 23; Sockett, 1989a, 1989b, 1993; Elbaz, 1992). Sin duda, lo que se considere “bueno” variará según las culturas, las religiones y los individuos. No obstante, con independencia de que las definiciones del “bien” del profesorado deriven, por ejemplo, de una perspectiva humanista, agnóstica, atea, musulmana, judía o cristiana, exigirán un compromiso y una solicitud que trate activamente de cambiar el modo de ser de los estudiantes.

Los docentes no son sólo receptores del cambio político iniciado en el exterior de sus escuelas y aulas, sino que, también, son *iniciadores del cambio*. La finalidad moral es un aliado natural de la “acción de cambio”:

“Dicho de forma más directa, la finalidad moral —o el establecimiento de la diferencia— tiene que ver con la realización de mejoras. Es, en otras palabras, una cuestión de cambio... La finalidad moral hace que los maestros no pierdan de vista las necesidades de niños y jóvenes; la acción de cambio les lleva a desarrollar mejores estrategias para alcanzar sus metas morales”. (Fullan, 1993a, p. 12).

El cambio del profesor, un resultado necesario del desarrollo profesional eficaz, es complejo, imprevisible y dependiente de la experiencia pasada (historia vital y de carrera), la buena disposición, las capacidades, las condiciones sociales y el apoyo institucional. Hace falta una investigación continuada sobre esta función de agente del cambio y de su relación con los fines mora-

les que sostienen. Esto resulta particularmente importante en un momento en el que en muchos países está vigente un auténtico desafío a estas dos funciones fundamentales por medio de una reforma sin precedentes, impuesta desde fuera, que, según han demostrado numerosos proyectos de investigación realizados en diversos países, no se traducen necesariamente en que los docentes implementen los cambios previstos tal como se planeaban (Carl-gren, 1990; Sikes, 1992).

“Ha tenido que pasar bastante tiempo desde las dificultades y el pesimismo de la década de 1970 y los primeros años de 1980 para llegar a la percepción muy generalizada de que el éxito de las reformas educativas, con independencia de lo bien concebidas que estuvieran, sólo será fortuito si no se responsabiliza a los docentes de su aplicación, constituyendo así un trampolín explícito y fundamental de esas reformas. Un cuerpo docente no comprometido y poco motivado tendrá efectos desastrosos aun con las mejores intenciones de cambio”. (OCDE, 1989).

El compromiso a favor del cambio supone que los maestros tengan responsabilidades y estén dispuestos a dar explicaciones que vayan más allá de la transmisión de conocimientos, experiencias y técnicas. En tal caso, no sólo deben ser técnicos competentes, sino también:

- eruditos, aunque respetuosos con quienes sean ignorantes
- bondadosos y considerados, aunque exigentes y rigurosos cuando la situación lo requiera
- completamente libres de prejuicios y justos en el trato con los demás
- responsables ante las necesidades de cada uno de sus alumnos, sin pasar por alto al conjunto de la clase
- capaces de mantener la disciplina y el orden, aunque permitiendo la espontaneidad y el ingenio
- optimistas y entusiastas, aunque tengan sus dudas y aprensiones íntimas
- capaces de afrontar lo imprevisto y, a veces, incluso a alumnos impertinentes y abusones, sin perder la compostura ni el control
- capaces de sonreír y mostrarse cariñosos en días en los que no estén en las mejores condiciones y en los que preferirían estar en otra parte... (Jackson y cols., 1993, p. 233)

No siempre es fácil lograr los tipos de equilibrio que requieren tales exigencias. Por ejemplo, muchos profesores siguen trabajando en aulas abarrotadas, con pocos recursos, en las que tanto los alumnos como los docentes se sienten abrumados, desanimados y, con frecuencia, a disgusto. Una encuesta sobre las opiniones de 599 estudiantes y 200 docentes de las escuelas públicas de Nueva York puso de manifiesto que el exceso de alumnos por clase estaba “teniendo unos efectos significativamente negativos en la enseñanza y el aprendizaje en el sistema” y que sólo alrededor del 50% de los docentes ini-

ciaba con satisfacción su jornada de trabajo en la escuela (Rivera-Batiz y Marti, 1995). Hay muchos estudios que llaman la atención sobre la percepción generalizada de estrés entre los docentes de diversos países y muestran que las clases grandes son más propensas a provocar la desilusión y fomentar el síndrome del "quemado" de los docentes<sup>2</sup>. Los docentes "quemados" dan significativamente menos información, alaban menos a los alumnos e interactúan con ellos con menor frecuencia (Mancini y cols., 1984). A su vez, es probable que esto lleve a un aumento de los problemas de conducta que provocarán más estrés, un caso claro de retroceso en espiral descendente de causas y efectos.

El informe de los resultados de un importante estudio nacional sobre el estrés de los maestros del Reino Unido, realizado mediante cuestionarios (Travers y Cooper, 1996), indicó que el 23% de la muestra manifestó haber padecido alguna enfermedad significativa durante el curso anterior. Las principales enfermedades señaladas son las que suelen considerarse muy relacionadas con el estrés. En particular, el estudio mostraba también que los profesores padecen niveles más elevados de trastornos mentales en la mayoría de los aspectos cuando se comparan con otros grupos de trabajadores "muy estresados". Además, y quizá esto sea más importante, los resultados de la encuesta indicaban que, de los docentes de la muestra, el 66,4% había pensado seriamente abandonar la profesión en los cinco años anteriores; el 28% manifestó que estaba buscando activamente otro empleo, y el 13,3% estaba tratando de prejubilarse. Los investigadores consideraban que los resultados de la encuesta eran muy sorprendentes porque el número de docentes que trataba de dejar la profesión era muy grande y la proporción de jóvenes entre estos "escapistas" en potencia era elevada.

Este estudio recibió el respaldo de la encuesta de la NCPTA (*National Confederation of Parent Teacher Associations*) (1996), que descubrió que el 46,6% de las escuelas primarias y el 42,1% de las secundarias tenían la opinión de que la moral del profesorado era peor que en la época de la encuesta anterior (1991).

El mantenimiento de la práctica de los fines morales durante toda una carrera profesional está repleto de complicaciones. Hay pruebas de que, antes o después, el compromiso y la solicitud pueden quebrarse. Se han observado considerables variaciones del compromiso de los docentes con sus alumnos y con su trabajo en el aula (Raudenbush, Rowan y Cheong, 1992; LeCompte y Dworkin, 1992). Citando investigaciones de estudiosos de Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Suiza (Huberman, 1989; Sikes, Measor y Woods, 1985; Noddings, 1992; Goodson, 1992; Ball, 1987; Hargreaves y Earl, 1990), Andy Hargreaves (1993) concluye que "muchos docentes que se

<sup>2</sup> Las investigaciones acerca de los efectos del tamaño de la clase sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje están sintetizadas en Day Tolley, Hadfield, Watling y Parkins (1996).

encuentran hacia la mitad o más de su carrera se han 'desilusionado' o están 'a la defensiva'" y el bien de sus alumnos ya no goza de una prioridad destacada.

Como la mayoría de los maestros están moralmente comprometidos del modo señalado por Sockett y otros, pueden frustrarse y sentirse culpables cuando no consiguen actuar de acuerdo con sus expectativas y las de los demás. Andy Hargreaves (1994) cita el trabajo de Alan Davies que destacó dos formas de "la política de la culpa":

- *Culpa persecutoria*, que lleva a muchos docentes a concentrarse en abarcar los contenidos prescritos, en vez de ignorarlos o trastocarlos para elaborar unos materiales más interesantes y enfoques propios... por miedo a provocar un descenso de las puntuaciones en los tests, de las que, en último término, les harán responsables.
- *Culpa depresiva*... cuando nos damos cuenta de que podemos estar dañando o descuidando a quienes atendemos... al no poder hacer lo que es correcto... a causa de dilemas insolubles o limitaciones imposibles. (pp. 143-144).

Es fácil que los profesores que se hayan visto afectados por cambios que hayan cuestionado sus fines morales reaccionen, al menos temporalmente, de esta manera (aunque la culpa también puede tener sus raíces en la historia personal y en la cultura de la organización)<sup>3</sup>. Ésta es una cuestión que merece la atención pública porque influye en la calidad de su trabajo y en su sentido de la profesionalidad. Los maestros y los responsables, con ellos, de garantizar las oportunidades de un desarrollo profesional adecuado en el decurso de la carrera tienen que revisar y renovar periódicamente y con regularidad los fines morales:

"... Hay que considerar, y ellos mismos deben considerarlo así, que los docentes desempeñan funciones clave en las aulas, sin que sean meros técnicos que sepan cómo desarrollar buenas exposiciones o enseñar técnicas de codificación a los lectores principiantes, sino personas cuya visión de la vida, que incluye todo lo que ocurre en las aulas, influirá a largo plazo tanto como cualquiera de sus destrezas técnicas. Esta visión ampliada de la responsabilidad del profesorado permite decir que la enseñanza es un quehacer moral". (Jackson y cols., 1993, p. 277).

Dado que los programas de desarrollo profesional deben ocuparse de los valores, conocimientos y destrezas de los docentes, en cuanto agentes del cambio de los alumnos con fines morales, deben reconocer su función activa, configuradora en el proceso de cambio, y prestar el apoyo adecuado a sus ne-

---

<sup>3</sup> Véase una consideración detallada de la culpa de los docentes en Hargreaves, A. (1994), capítulo 7.

cesidades individuales, así como a las del grupo profesional<sup>4</sup>. No obstante, el desarrollo de docentes y escuelas se enriquecerá también si se tienen en cuenta los puntos de vista de los demás interesados, en especial los de los estudiantes.

## PUNTOS DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES

“Es poco habitual que se indique que una forma provechosa de iniciar el proceso de mejora de las escuelas podría consistir en invitar a sus alumnos a hablar sobre lo que hace que el aprendizaje sea para ellos una experiencia positiva o frustrante; lo que eleva o disminuye su motivación y su participación... El hecho de tener en cuenta la perspectiva del alumno en la planificación del cambio supondría dar un giro notable a la situación”. (Rudduck, Day y Wallace, 1997, p. 74).

Dos estudios recientes de Inglaterra y de Estados Unidos aportan pruebas que apoyan con claridad las propuestas de este libro acerca de la conveniencia de dar a los maestros cada vez más oportunidades, que vayan más allá del instrumentalismo que invade gran parte de la práctica curricular, si se pretende animarlos a que satisfagan con eficacia las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

En un estudio diseñado para obtener una visión de la experiencia de los estudiantes en escuelas secundarias de diferentes regiones de Inglaterra durante un período de cuatro años (entre 12 y 16 años), se descubrió que los profesores más dispuestos a aumentar su compromiso con el aprendizaje eran los que:

- Disfrutan enseñando la asignatura
- Disfrutan enseñando a los alumnos
- Hacen interesantes las clases y las relacionan con la vida exterior a la escuela
- Se ríen pero son capaces de mantener el orden
- Son justos
- Son fáciles de abordar por los alumnos
- No gritan
- No recuerdan ciertas cosas (p. ej., lo mejores que son otras clases o lo mejor que era un hermano o hermana mayor de un alumno)
- Explican o prescinden de ciertas cosas que no entienden los alumnos sin hacerles sentir inútiles
- No abandonan a los alumnos. (Rudduck y cols., 1997, p. 86)

Todo esto confirma un trabajo anterior sobre la experiencia que tenían los estudiantes de una escuela en la que destacaban la “alegría”, el “buen humor”

---

<sup>4</sup> Véanse también: Louis (1994); Goodlad, Soder y Sirotnik (1990); Sergiovanni (1995).

y el "sentido del humor" (Taylor, 1962) y en la que los "buenos" profesores eran "firmes pero justos", conocían bien sus asignaturas, eran capaces de explicar puntos difíciles y de "ayudar" y "animar" (Hargreaves, 1972; Nash, 1976; Gannaway, 1976); no gritaban, dejaban que los estudiantes hablasen con ellos, les explicaban las cosas con claridad y mostraban interés y entusiasmo (Makins, 1969; Davies, 1978).

Los sentimientos de los alumnos con respecto a los ambientes en los que estudian y a sus profesores y experiencias de enseñanza influyen en su interés, su motivación y, en último extremo, en sus niveles de rendimiento. Las investigaciones efectuadas durante años han descubierto una y otra vez que la enseñanza de las competencias técnicas más elevadas cuenta poco si los compañeros son poco cooperativos o los profesores son injustos o poco atentos (Fraser, 1991; Walberg, 1991).

"Aunque los educadores hagan con razón hincapié en el rendimiento, también deberían pensar en motivar a sus alumnos y despertar en ellos el amor a aprender por su propio bien. Las clases que se recuerdan con afecto mantienen el interés por aprender en el lugar de trabajo y durante toda la vida... las clases bien organizadas fomentan la responsabilidad, la humanidad y el respeto mutuo: las verdaderas habilidades sociales que necesitan los estudiantes para participar productivamente en nuestra sociedad civil". (Rudduck y cols., 1997, p. 46).

También, el desarrollo profesional debe basarse en la "apasionada vocación" de los profesores (Fried, 1995), alimentando y manteniendo su motivación y entusiasmo no sólo para ser profesionales, sino para comportarse como profesionales durante toda su carrera.

Tanto para los alumnos en las aulas como para los docentes en las escuelas, la calidad del liderazgo desempeña una función importante a la hora de facilitar el aprendizaje o desistir de él. Un estudio de la *Teacher Quality of Work Life (TQWL)*<sup>5</sup> realizado en ocho institutos reestructurados de Estados Unidos, que se centraban en la forma en que se alteraba el trabajo de los profesores cuando "se habían llevado a cabo durante algún tiempo actividades orientadas al cambio" (Louis, 1994), descubrió que los profesores caracterizaban un buen liderazgo para el cambio como no lineal y no racional, y que los líderes "no insistían en el desarrollo organizativo ni utilizaban ninguna de sus técnicas aceptadas". En cambio:

"Lo que destaca en estas descripciones es la atención a los valores, tanto en el nivel más sublime ('atender a los niños') como en el cotidiano (reforzando conductas de menor importancia porque están involucradas en la vida diaria del centro). Sorprendentemente, los profesores apreciaban a sus directores como intelectuales y consideraban esto como una característica importante del éxito

<sup>5</sup> "Calidad de la vida laboral del docente". (N. del T.)

del cambio de la escuela. Sin ser abiertamente idealistas, nos sorprendió descubrir que los profesores de estos centros (no todos, pero sí un número sorprendente) actuaban también como intelectuales en mayor grado que en los institutos típicos. La participación en diálogos reflexivos sobre cuestiones y filosofías educativas no era un hecho cotidiano, pero tampoco raro". (p. 8).

En consecuencia, para que los profesores se formen y desarrollen, hay que tener en cuenta sus pensamientos, sus fines morales y sus destrezas como agentes del cambio, sus capacidades pedagógicas y de gestión, y el liderazgo y los contextos culturales en los que trabajan. Por último, para que las escuelas formen parte de la comunidad de aprendizaje continuo, tienen que preocuparse por la formación y el desarrollo constantes de todos sus miembros. Los tipos de reformas estructurales que han llevado a la escuela "autárquica"<sup>6</sup> (Caldwell y Spinks, 1988) no tienen por qué conducir a que las escuelas se transformen en comunidades de aprendizaje.

"Si no podemos diseñar unas escuelas en las que sea posible poner en común con regularidad las premisas relativas al trabajo de los profesores, ¿acaso podemos esperar que, a largo plazo, se autodiseñen? Para que las escuelas se conviertan en organizaciones de aprendizaje tendrán que efectuar un cambio profundo en el empleo del tiempo, de manera que los docentes y los administradores tengan oportunidad de trabajar juntos para empezar una auténtica reestructuración que afecte a los paradigmas en torno a las tareas escolares centrales: crear un sistema que garantice un nivel más elevado de aprendizaje para todos los niños". (Louis, 1994, p. 17).

## CONCLUSIÓN

La idea del trabajo de los profesores que informa y fundamenta la reflexión de este libro es que **la enseñanza consiste en conjuntos complejos de interacciones interpersonales diferenciadas con los estudiantes, que no siempre están motivados para aprender en los ambientes escolares.** Esas interacciones suponen unas difíciles consideraciones curriculares y la aplicación de estrategias y técnicas docentes cuyo éxito dependerá, en último término, de la calidad de los juicios de los profesores. En consecuencia, en las escuelas que sean eficaces, "buenas" y comprometidas con el desarrollo con-

<sup>6</sup> Dado que la expresión "autogestionada" tiene connotaciones discordantes con el significado, si no opuestas al mismo, de la "*self-managing school*", optamos por esta traducción. (N. del T.)

<sup>7</sup> Escribiendo en el contexto de la innovación, Michael Huberman sostiene que, si nos conformamos sólo con el resultado de la "capacidad del docente", "de manera sutil, nos distraemos de las razones por las que, en primer lugar, hacemos el cambio", admitiendo, no obstante, que es difícil conseguir la transformación del alumno si no cambia el docente (Huberman, 1992).

tinuo, es importante prestar atención a la vida de los maestros, sus necesidades de aprendizaje y formación y sus condiciones de trabajo, así como las de los alumnos a los que enseñan. Las culturas escolares no siempre estimulan el aprendizaje de los adultos. Aunque convenga reconocer que hay que seguir revisando, refinando y renovando las ideas y prácticas con el fin de destacar los conocimientos, destrezas y capacidades que hayan de aprender los alumnos, no es fácil llevar esto a cabo de forma satisfactoria si se ignoran la necesidad de mantener y desarrollar el interés y el compromiso, el entusiasmo y la autonomía descritos en este capítulo, junto con la necesidad de mejorar las capacidades profesionales de los docentes como "agentes" del aprendizaje y el cambio<sup>7</sup>. La provisión de tiempo y de oportunidades, así como las disposiciones y capacidades de los docentes para aprender de y con los demás en el lugar de trabajo y fuera de la escuela son factores clave del desarrollo profesional continuo. A falta de éstos, no carece de sentido prever que se reduzcan bastante sus capacidades de desarrollo y las de ejemplificar esas capacidades ante unos alumnos que vivirán y trabajarán en un mundo que se caracteriza por el cambio.

# 2

## Los docentes como investigadores

---

"Es obvio que no puedo enseñar a menos que reconozca mi propia ignorancia, a menos que descubra lo que no sé, lo que no he dominado". (Freire, 1996, p. 2).

SI EL HECHO de comportarse como un profesional supone un compromiso para investigar, es preciso analizar qué significa esto para el profesorado. La reflexión se sitúa en el centro de la investigación, pero, aunque sea una condición necesaria, no es suficiente de por sí. Este capítulo estudia las posibilidades, retos y problemas que conlleva la ampliación del saber sobre la práctica y la comprensión de los ambientes en los que se produce. Se centra en los fines y en los procesos de reflexión mediante los cuales se desarrollan el pensamiento crítico y la inteligencia emocional, y examina la investigación-acción y la narración como medios gracias a los cuales se estimulan y mantienen esas cualidades. El capítulo muestra los desafíos clave que hay que afrontar para que los maestros realicen todo su potencial de aprendizaje mediante la investigación a lo largo de su carrera profesional y para que las escuelas establezcan unas culturas de aprendizaje que lo apoyen. Concluye el capítulo haciendo hincapié en el cometido fundamental que desempeñan la cognición y la emoción en la reflexión.

En su sentido más amplio, los profesores que reflexionan en, sobre y en relación con la acción participan en una investigación que no sólo se orienta a la mejor comprensión de sí mismos como docentes, sino también a la mejora de su ejercicio profesional. En Inglaterra, Lawrence Stenhouse (1975) definió la profesionalidad ampliada del "docente como investigador" mediante las siguientes notas:

- el compromiso de cuestionar de forma sistemática el propio ejercicio docente como base del desarrollo;
- el compromiso y las técnicas para estudiar la propia labor docente;
- la preocupación por cuestionar y poner a prueba la teoría en la práctica mediante la utilización de esas técnicas;
- la disposición a permitir que otros maestros observen el propio trabajo —directamente o por medio de grabaciones— y a dialogar con ellos sobre esa labor con sinceridad. (p. 144).

En esta perspectiva, la enseñanza es más que un oficio. Es una ciencia educativa y un arte pedagógico en los que la práctica, el saber sobre la práctica y los valores adquieren un carácter problemático. "Cada aula es un laboratorio y cada docente un miembro de la comunidad científica" (Stenhouse, 1975, p. 142). Tanto el profesorado como los estudiantes son investigadores de una actividad cuya finalidad es el acceso al saber, "en un sentido que confiera la capacidad de utilizarlo" (citado en Rudduck, 1995, p. 7). El tema básico de Stenhouse (1979) era la emancipación:

"La esencia de la emancipación, tal como la concibo, es la autonomía intelectual, moral y espiritual que reconocemos cuando evitamos el paternalismo y la regla de autoridad, y nos obligamos a apelar al juicio. La emancipación no se basa sólo en la afirmación de un derecho de la persona a ejercer el juicio intelectual, moral y espiritual, sino en la creencia de que la fuerza de la humanidad disminuye en el hombre cuando la autoridad prevalece sobre el juicio". (p. 163)

Aunque se hayan levantado ciertas críticas relativas a que los principales defensores de esta postura son quienes están ideológicamente comprometidos con determinadas formas de emancipación, es decir, los llamados enfoques "progresistas" de la enseñanza (Hammersley, 1993), esto no debe hacernos perder de vista la necesidad de que todos los maestros que deseen mejorar su práctica se impliquen, continuamente, en la investigación. El problema es que el saber explícito sobre la práctica se transforma pronto en implícito, inmerso en la misma práctica.

## AMPLIACIÓN DEL SABER SOBRE LA PRÁCTICA

En su mayoría, los docentes nuevos desarrollan con mucha rapidez unas prácticas que les permiten afrontar la complejidad de la enseñanza y formar parte de la comunidad escolar. Entre ellas están las que Yinger (1979) llama "rutinas":

1. Pautas rutinarias de trabajo.
2. Respuestas intuitivas rápidas a las situaciones y acontecimientos de clase.
3. Premisas inexplicadas que enmarcan la práctica y el discurso normales en el aula, en la sala de profesores y en otros ambientes escolares.

En condiciones normales, el pensamiento y la disposición de los maestros, con respecto a la formación y la renovación, están limitados por estas restricciones perceptivas y contextuales. En el entorno de la sala de profesores, por ejemplo, la conversación sobre la enseñanza está regida por unas premisas tá-

citas sobre la naturaleza de ese tipo de conversaciones; por su parte, en el entorno del aula, las acciones docentes están regidas por unas premisas tácitas acerca de la naturaleza de esas acciones. En consecuencia, las acciones explícitas de los docentes, como expertos en educación y como profesionales, se basan, a menudo, en un saber implícito, no enunciado, sobre la naturaleza de la práctica en un entorno determinado (Polanyi, 1967). Es más, no todos utilizan de forma consistente las prácticas que reflejan directamente sus creencias (Duffy, 1977) y aún disponemos de pocas pruebas empíricas relativas a la forma de evaluar sus planes y logros, revisándolos así para el futuro. Los conjuntos de creencias que los guían son, a menudo, inconscientes, y sus decisiones intuitivas (Clark y Yinger, 1977; Stenhouse, 1975). Dado que no suelen hacerlas explícitas ni ponerlas a prueba, las posibilidades de evaluar los valores, expectativas y premisas que fundamentan su ejercicio docente son mínimas<sup>1</sup>.

Argyris y Schön (1974) dicen que podemos explicar y prever la conducta de una persona atribuyéndole "teorías de acción" que determinen su práctica. Una teoría de acción se define del siguiente modo:

"Una teoría de la conducta humana deliberada que, para el agente, es una teoría de control, pero que, cuando se atribuye a éste, sirve también para explicar o prever su conducta". (Argyris y Schön, 1974, p. 6).

En la teoría de acción de cada persona, pueden distinguirse dos componentes: "teorías profesadas" y "teorías al uso". Las primeras son aquéllas que justifican o describen la conducta (lo que decimos acerca de lo que hacemos) y las segundas son lo que hace la persona o su forma de operativizar sus teorías profesadas. La misma práctica profesional está constituida por una serie de teorías de acción interrelacionadas que, "con respecto a las situaciones de la práctica, especifican las acciones que, dados los supuestos relevantes, producen las consecuencias pretendidas" (p. 19). Por ejemplo, un maestro puede tener diferentes teorías profesadas y al uso sobre la educación en distintos entornos (p. ej., el aula, la sala de profesores, los compañeros del departamento, los amigos, etc.). La conducta o teorías al uso en estos entornos se basarán, con frecuencia, en unas premisas no enunciadas pero que se comprenden tácitamente. Éstas pueden tener un carácter privado o formar parte de una cultura compartida con otras personas que trabajen en los mismos entornos sociales. Una persona ajena a esos ambientes, que oiga hablar a los maestros sobre sus teorías al uso u observe su práctica, puede apreciar con claridad las incoherencias y contradicciones de las mismas, sin que el docente o docentes se percaten de ellas.

---

<sup>1</sup> El proyecto Ford T de la década de 1970 constituye un ejemplo de trabajo diseñado para explicitar las teorías prácticas del profesorado (Elliott, 1976). En Inglaterra, Wilfred Carr ha escrito mucho sobre las teorías implícitas de los docentes.

Argyris y Schön (1974) caracterizan el mundo normal del aprendizaje como un "bucle sencillo", en el que "aprendemos a mantener el campo de la constancia y a diseñar acciones que satisfagan las variables rectoras existentes" (p. 6). En este sentido, las prácticas docentes son reglas de acción que permiten disponer, por ejemplo, de perspectivas estables de la clase o de la escuela que han de mantenerse y, al mismo tiempo, dar prioridad a ciertos tipos de información, prescindiendo de otros. Son *teorías de control*. Mientras que el aprendizaje de bucle sencillo es necesario como medio para mantener la continuidad en actividades muy previsibles que constituyen el núcleo fundamental de nuestra vida, también limita las posibilidades de cambio. Se dice que, si posponemos de forma indefinida el examen de nuestra teoría de acción, nuestra mente se cerrará a gran cantidad de información válida y, en consecuencia, las posibilidades de cambio serán mínimas. En efecto, si nos conformamos con mantener nuestro campo de constancia, nos convertimos en "prisioneros de nuestros programas" (p. 19) y sólo vemos lo que queremos ver.

Los docentes que son investigadores deben examinar de vez en cuando su teoría de acción. Para hacerlo, primero deben explicitar sus teorías profesadas (lo que dicen sobre la enseñanza) y sus teorías al uso (el mundo conductual de la clase). Sólo mediante la evaluación de las compatibilidades e incompatibilidades que existan dentro de y entre cada uno de estos dos elementos de su teoría de acción y los contextos en los que se producen, serán capaces de aumentar sus conocimientos de la enseñanza, de sus contextos y de sí mismos como docentes. No obstante, una vez que hayan explicitado sus actuales teorías de acción, aparece un segundo problema, porque deben preparar estrategias para las nuevas teorías al uso que sean más compatibles con sus teorías profesadas. Una vez preparadas, deben ponerlas en práctica y, como destreza nueva, esa práctica ha de tener lugar en una "situación de aprendizaje que permita comenzar un ciclo reforzador de sentimientos y acciones". No siempre es tarea fácil y, sin apoyo, puede conducir al compromiso y no al desarrollo. Por ejemplo, los maestros que se enfrentan a la difícil situación en la que sus teorías al uso no les permiten alcanzar lo que quieren, pueden cambiarlas con el fin de llevar a la práctica las profesadas o bien pueden seguir utilizando aquéllas aunque ya no les parezcan compatibles con las teorías que profesan. En consecuencia, pueden optar por no conseguir lo que dicen que quieren. En este caso, sus teorías al uso se convierten en respuestas pragmáticas a situaciones docentes difíciles.

Argyris y Schön (1974) dan ejemplos del repertorio de dispositivos utilizados para proteger o mantener las teorías al uso vigentes ante los dilemas que surgen con respecto a la eficacia:

- "a) Mantenemos una férrea separación entre nuestra teoría profesada y nuestra teoría al uso. Hablamos con el lenguaje de una teoría mientras actuamos con el de la otra.

- b) Dejamos de prestar atención de forma selectiva a la información que se refiere a los dilemas (o sea, la ignoramos).
- c) Suprimimos los datos incómodos.
- d) Cambiamos los cometidos o despedimos a alguien.
- e) Hacemos una profecía que se garantiza y se cumple en virtud de sí misma, empleando la autoridad para suscitar en otros la conducta deseada y provocar la supresión de las demás.
- f) Cambiamos nuestra teoría profesada, pero no nuestra teoría al uso.
- g) Efectuamos cambios marginales en nuestra teoría al uso." (pp. 32-33).

Las respuestas pragmáticas de este tipo se producen, en parte, porque los profesores carecen del tiempo, la energía, los sistemas de apoyo y el dominio de conocimientos y destrezas precisos para pasar del pensamiento implícito e intuitivo a la reflexión explícita y sistemática, necesaria para desarrollar su pensamiento sobre la práctica. Los dilemas básicos son los de la eficacia, la constancia y las dificultades de la confrontación consigo mismo y con el cambio.

Se ha presentado un segundo tipo complementario de aprendizaje, caracterizado como "aprendizaje de doble bucle". Este tipo de aprendizaje permite considerar problemático aquello que previamente se hubiese dado por sentado, abriéndose el sujeto a unas perspectivas externas y, de este modo, a nuevas fuentes de prueba. El hecho de verse uno mismo como nos ven los demás (tanto adultos como alumnos) es un medio crucial de conseguir una mejor comprensión del propio mundo conductual y de los efectos que producimos sobre él.

El problema que encierra el paso al "aprendizaje de doble bucle" es que la atención se dirige a una multitud de variables adicionales de información, rutinas y hábitos de decisión que, por regla general, los maestros "filtran" a través del desarrollo profesional, con el fin de mantener el esfuerzo mental en un nivel razonable (Eraut, 1978). Es posible que dejen de responder únicamente de forma intuitiva a las situaciones, pero, merced a la confrontación con el yo, se verán forzados a dar unas respuestas críticas, racionales y emocionales.

"[En el estudio del yo] podemos estar introduciéndonos en procesos mediante los que deconstruimos algunas visiones básicas y con raíces históricas de nosotros mismos. En esos procesos, se cuestionan, replantean y reconfiguran hasta cierto punto nuestras imágenes vigentes del yo profesional. Estos procesos son necesarios para que se produzcan el cambio y el desarrollo profesional y para que el estudio del yo conduzca a un nuevo aprendizaje. No podemos evitarlos ni evitar la incomodidad que puedan llevar consigo si valoramos nuestro compromiso con el desarrollo profesional". (Dadds, 1993, p. 288).

Es más, si los docentes salen de su nicho de las estructuras sociales y organizativas de la escuela en la que se han socializado, comprometiéndose en una investigación sistemática, se arriesgan a aceptar, al menos temporalmente, una "carga de incompetencia" en la que se dejan de lado las certidum-

bres aceptadas que han tratado de construir desde los días en que eran principiantes. No se trata de un proceso que se emprenda todos los días ni sin ayuda, pero todos los maestros deben tenerlo en cuenta en las fases claves del desarrollo profesional.

Por tanto, la investigación de las prácticas propias plantea dos problemas. El primero está relacionado con la confrontación con uno mismo y el grado en el que una persona pueda llevarla a cabo; el segundo problema, relacionado con éste, se refiere a la medida en que los maestros puedan asumir, sin ayuda, las consecuencias de la confrontación consigo mismos. Para que amplíen sus conocimientos sobre la práctica durante toda su carrera (y adquieran, así, la posibilidad de aumentar su eficacia profesional) tendrán que emprender, solos y con otros, distintas clases de reflexión sobre su propio pensamiento, los valores en que se basa éste y los contextos en los que trabajan. Para hacerlo, necesitarán apoyo intelectual y afectivo. Tendrán que ser investigadores individuales y, al mismo tiempo, colaborativos.

## REFLEXIÓN, INVESTIGACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Los llamados por Schön "sistemas apreciativos" de reflexión "en" y "sobre" la acción permiten a los maestros reinterpretar y reestructurar su trabajo:

"La reestructuración engloba el conocido proceso en el que, de repente, 'vemos' de forma diferente un acontecimiento que nos ha intrigado durante algún tiempo, de manera que nos sugiere un enfoque nuevo de la situación. La importancia de reestructurar consiste en que plantea de otra forma una situación compleja y, con frecuencia, lo hace de un modo no lógico y que casi está más allá de nuestro control consciente". (Munby y Russell, 1990, p. 116).

Durante las tres últimas décadas, un conjunto cada vez mayor de bibliografía teórica y estudios de casos de la práctica ha ido insistiendo en la importancia de la reflexión crítica para la formación permanente y el desarrollo del profesorado. Los contextos y las variedades de la reflexión han sido objeto de muchos estudios. La expresión "profesional reflexivo", de Schön (1983), ha adquirido popularidad entre los docentes porque parece relacionar su compromiso con el pensamiento crítico y su experiencia de práctica en gran parte acrítica. En consecuencia, la actuación del "profesional reflexivo" se ha convertido en sinónimo de "buena" práctica. Según Schön (1983, 1987), los profesionales reflexivos reflexionan "en" y "sobre" la acción. La *reflexión en la acción* alude al proceso de toma de decisiones de los maestros mientras llevan a cabo la actividad docente. La *reflexión sobre la acción* se produce fuera de la práctica que es objeto de reflexión. El centro de atención se sitúa en la acción, aunque no se limite a ella, mientras que la reflexión en la acción está necesariamente ligada al contexto. Sus ideas, como las de Stenhouse, caracterizan la interrela-

ción entre teoría y práctica en el marco del saber inmerso en la acción, en vez del que existe fuera de ella. Esas visiones destacan el arte de los docentes y critican los modelos de "racionalidad técnica" que separan las teorías de la enseñanza (creadas en las universidades por los investigadores) de su práctica (implementada por los maestros en las escuelas). En un sentido muy real, la obra de Schön (1987) legitimó el ejercicio docente como una actividad intelectual, basada en el saber, en la que los profesores no sólo son capaces de deconstruir, sino también de reconstruir la experiencia:

"Con frecuencia, los profesionales competentes tienen la capacidad de generar nuevos saberes en la acción mediante la reflexión en la acción. Entre las fuentes del saber en la acción se incluye esta reflexión en la acción y no se limitan a la investigación producida por las escuelas profesionales universitarias". (p. 40).

### Reflexión en la acción

Las tres características principales de la reflexión en la acción, según Schön (1987), son:

1. La reflexión es, al menos en cierta medida, consciente, aunque no hace falta que se desarrolle mediante palabras. Contemplamos el acontecimiento imprevisto y el saber en la acción que lleva a él, preguntándonos: '¿Qué es esto?' y, al mismo tiempo: '¿Cómo he llegado a pensar en ello?'. Nuestro pensamiento vuelve sobre el fenómeno sorprendente y, al mismo tiempo, sobre sí mismo.
2. La reflexión en la acción tiene una función crítica, cuestionando la estructura de premisas del saber en la acción. Pensamos críticamente sobre el pensamiento que nos ha puesto en esta tesitura o nos ha dado esta oportunidad y, en el proceso, podemos reestructurar las estrategias de acción, la comprensión de fenómenos o las formas de enmarcar los problemas.
3. La reflexión da lugar al experimento sobre la marcha. Pensamos y probamos acciones nuevas que tratan de explorar los fenómenos recién observados, ponemos a prueba nuestras ideas provisionales sobre los mismos o afirmamos los pasos que hayamos ideado para cambiar las cosas a mejor... Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su importancia inmediata para la acción". (pp. 28,29).

Se ha criticado la aplicación a la enseñanza en el aula de la concepción de la reflexión que hizo Schön porque no tiene en cuenta las condiciones sociales del aprendizaje en el lugar de trabajo (Smylie, 1995), porque la reflexión también podría iniciarse de otras maneras (p. ej., curiosidad, evitación del aburrimiento) y porque no tiene en cuenta la importancia de la variable temporal en la comprensión de la conducta profesional (Eraut, 1994). El tiempo disponible para la reflexión variará enormemente dependiendo del tamaño de la clase, las estrategias docentes, la composición y conducta de la clase y la finalidad de

la lección. La profundidad de la reflexión también dependerá de los niveles de energía, la disposición del maestro y la capacidad de analizar no sólo la práctica, sino también el contexto en el que ésta esté desarrollándose —todo ello en un periodo de tiempo extremadamente corto—. Incluso unos tiempos más largos para la reflexión en el aula (p. ej., cuando los alumnos estén dedicándose a la lectura o escritura individual o al trabajo en grupo autodirigido) no son suficientes para la reflexión deliberativa. Es probable que, en la reflexión en la acción, los docentes aprovechen los marcos de referencia existentes para resolver problemas y no para definirlos. En este contexto, la reflexión no lleva al desarrollo profesional, sino que refuerza la experiencia sin revalorarla. Más aún, como la reflexión en la acción es intuitiva, no es absolutamente seguro que las situaciones problemáticas del aula se traduzcan en una reflexión que permita al docente interpretarlas y responder adecuadamente a ellas. Ni la experiencia ni la intuición son infalibles.

La reflexión en la acción se centra en la identificación y solución rápida de problemas urgentes, reforzando, por tanto, en vez de evitarla, la idea del maestro o profesor como artesano y la de la enseñanza como “bricolaje” que:

“... Imagina al docente como creador o reparador de actividades de aprendizaje de distintos niños, con un estilo o firma característica. Él o ella adapta sobre la marcha los materiales de enseñanza... en función del momento, del grado de atención del alumno, de la peculiar deficiencia de destrezas que aparezca en el curso de la actividad... al hacerlo, el docente se basa en experiencias concretas que han demostrado su utilidad en el pasado, pero que hay que reconfigurar en función de la situación concreta de la clase, con el fin de que sirvan para algo”. (Huberman, 1993a, p. 15).

Es posible que rinda beneficios, pero es difícil que aboque a una reevaluación crítica o a un cambio. Veinte años antes de que Schön hablara de la “conversación reflexiva con la situación”, Lévi-Strauss la describió con mayor precisión, aludiendo al pensamiento primitivo, como: “entablar un diálogo con la situación” (1962, citado en Huberman, 1993a, p. 16), en el que se produce un reajuste continuo, pero no un cambio. Es poco probable que el proceso se traduzca en la articulación y crítica de las ideas y rutinas tácitas que desarrollan los docentes, que pueden hacerlos prisioneros de su propia técnica, ni en la enseñanza reflexiva como forma de teorización educativa (Elliott, 1991).

## Reflexión sobre la acción

La reflexión sobre la acción se produce tanto antes como después de la acción. Idealmente, es un proceso más sistemático y detenido de deliberación que permite el análisis, la reconstrucción y la reestructuración con el fin de planificar la enseñanza y el aprendizaje posteriores. A diferencia de la reflexión

en la acción, abre posibilidades de hablar con otros sobre la enseñanza y se ajusta bastante bien a los tipos de actividades de planificación colectiva que a través de las reformas se están promoviendo, directa o indirectamente, en Inglaterra, Australia, Suecia, Estados Unidos o Noruega, por ejemplo. A diferencia de la reflexión en la acción, no tiene por qué llevarse a cabo sin la intervención de otros profesionales, aunque, en la práctica, las limitaciones de tiempo hacen que así se haga en muchos casos.

### Reflexión en relación con la acción

El comportamiento como profesionales no sólo implica la reflexión "en" y "sobre", sino también en relación con la acción. Representa una postura crítica más general que supone la investigación de cuestiones morales, éticas, políticas e instrumentales, incluidas en el pensamiento y la práctica de los docentes. La reflexión de este tipo es un medio por el que los profesionales ejercen tanto la responsabilidad como la rendición de cuentas sobre las decisiones que toman en su ejercicio y por el que consiguen una comprensión más general de las interrelaciones entre los fines y las prácticas de la enseñanza y los contextos normativos en las que se producen.

Al cabo de los años, varios autores han presentado clasificaciones de distintos tipos de reflexión relativos a diversos fines. Muchos de ellos se derivan de discursos que se desarrollan fuera del aula y tratan de centrar la atención en los efectos de las influencias externas sobre los docentes y los alumnos desde una determinada postura de valor. Por ejemplo, Gore y Zeichner (1991) y Zeichner (1993) señalan que el hecho de ser un profesional reflexivo debe conllevar una reflexión sobre cuestiones de ética y de justicia social (al estar relacionadas con valores clave de la enseñanza), mientras que otros indican que debe prestarse atención a las fuerzas sociales y políticas que deforman y limitan la conducta educativa de los maestros (Carr y Kemmis, 1986, pp. 31-32). Wellington y Austin (1996) hacen hincapié en la importancia de la reflexión transpersonal que se centra en el cuestionamiento de los contenidos, significados y fines educativos, en el contexto del desarrollo interno del yo. Zeichner y Liston (1996) presentan cinco tradiciones distintas de práctica reflexiva, cada una de las cuales señala "un aspecto especial del contenido del pensamiento del docente":

- *Académica*: la reflexión se concentra en los contenidos y en el modo de enseñarlos.
- *Eficiencia social*: hace hincapié en la aplicación meditada de las estrategias docentes sugeridas por la investigación sobre la enseñanza. Esta tradición presenta dos líneas de desarrollo: 1) técnica (trata de conseguir unos fines predeterminados); 2) deliberativa (insiste en la preeminencia del juicio del docente acerca de la situación, sin dejar de tener en cuenta otras fuentes de información).
- *Desarrollista*: se centra en la enseñanza sensible a los orígenes, intereses, pensamiento y pautas de desarrollo de los alumnos y construye sobre esa base.

Tipo de reflexión	Naturaleza de la reflexión	Contexto posible
<p><b>Reflexión en la acción</b> (Schön, 1983, 1987), que se ocupa de las cuestiones de IMPACTO acerca de alguna experiencia en la profesión.</p>	<p>5. <b>Contextualización de múltiples puntos de vista</b>, basándose en alguna de las posibilidades 1-4 que aparecen más abajo, aplicadas a situaciones como las que tienen lugar en la práctica.</p>	<p>Afrontar sobre la marcha problemas profesionales a medida que se presentan (el pensamiento puede recordarse y ponerse más tarde en común con otros).</p>
<p><b>Reflexión sobre la acción</b> (Schön, 1983; Smith y Lovat, 1990; Smith y Hatton, 1992, 1993), que se ocupa de cuestiones relativas a la TAREA y al IMPACTO en los estados posteriores de un programa de formación inicial.</p>	<p>4. <b>Crítica</b> (reconstruccionista social), considerando problemáticos los objetivos y prácticas de la profesión, de acuerdo con criterios éticos.</p> <p>3. <b>Diálogo</b> (deliberativo, cognitivo, narrativo), sopesando afirmaciones y puntos de vista encontrados y explorando, a continuación, soluciones alternativas.</p> <p>2. <b>Descriptiva</b> (eficiencia social, desarrollista, personalista), buscando lo que se considera la práctica "mejor posible".</p>	<p>Pensar sobre los efectos de las propias acciones en los demás, teniendo en cuenta las fuerzas sociales, políticas, culturales o todas ellas (puede ponerse en común).</p> <p>Escuchar la propia voz (solo o con otro), explorando formas alternativas de resolver problemas en una situación profesional.</p> <p>Analizar la propia actuación en la función profesional (probablemente a solas), dando razones de las acciones emprendidas.</p>
<p><b>Racionalidad técnica</b> (Schön, 1983; Shulman, 1988; van Manen, 1977), que se ocupa de las cuestiones relativas al YO y a la TAREA en un programa que prepara a los individuos para su ingreso en una profesión.</p>	<p>1. <b>Técnica</b> (decisión acerca de conductas o técnicas inmediatas), basándose en una determinada base teórica o de investigación, pero interpretada siempre a la luz de preocupaciones personales y la experiencia previa.</p>	<p>Comenzar a examinar (por regla general con los compañeros) la utilización hecha de técnicas esenciales con respecto a competencias genéricas, aplicadas con frecuencia en ambientes controlados a pequeña escala.</p>

Fig. 2.1. Tipos de reflexión relacionados con los asuntos de interés (Hatton y Smith, 1995, p. 59).

- **Reconstruccionista social:** la reflexión "se considera como acto político que contribuye a la realización de una sociedad más justa y humana o la obstaculiza".
- **Genérica:** anima a los maestros a reflexionar sobre su ejercicio docente en general, sin prestar excesiva atención a la manera de pensar, cuál deba ser el centro de atención de la misma y la medida en que la reflexión deba implicar el examen de los contextos sociales e institucionales en los que trabajen. (pp. 51-62).

Hatton y Smith (1995) proponen, en el contexto de la formación inicial del profesorado, una secuencia de desarrollo relacionada con las cuestiones de interés, procurando relacionar distintos tipos de reflexión con los contextos (ver la

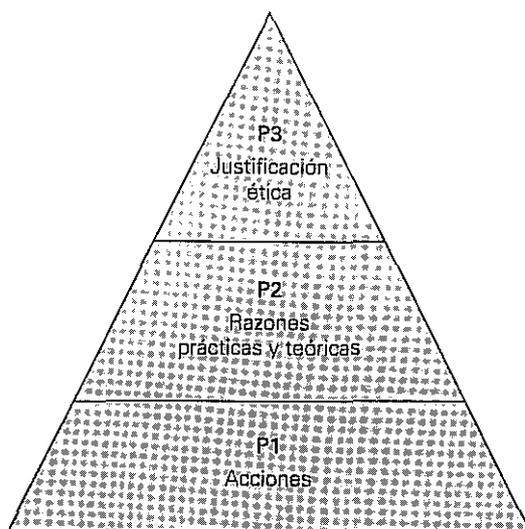


Fig. 2.2. *Teoría práctica* (Handal, 1991).

figura 2.1). Aunque aún carezca de base empírica, su tabla facilita un resumen útil y sirve para comenzar a examinar posibles relaciones entre la racionalidad técnica, la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción. No obstante, parece demasiado optimista con respecto a la capacidad de los docentes para aplicar las posibilidades 1-4 a su trabajo en el aula y pasa por alto las críticas de la reflexión en la acción destacadas en este capítulo, las discontinuidades en la vida de aprendizaje de los docentes y las limitaciones del aprendizaje a partir de la experiencia.

Una de las pocas investigaciones empíricas sobre la reflexión con docentes en activo se llevó a cabo en escuelas secundarias noruegas. Los investigadores, Handal y Lauvas (1987) eran esencialmente pesimistas acerca de las oportunidades de que los profesores en activo fueran más allá de la reflexión práctica. Descubrieron que en Noruega, como en Inglaterra, se ejercía una "triple presión" sobre las escuelas y los profesores para que desarrollaran una estrategia de trabajo de carácter más colectivo: el establecimiento de tareas colectivas; la provisión de un tiempo común para resolverlas, y la presión ideológica sobre los maestros para que trabajaran juntos (a menudo en el marco de una colegialidad "impuesta"). Asumiendo esta tarea, indicaron que ya no era suficiente tomar decisiones curriculares sobre la base de una teoría práctica de la enseñanza de carácter personal y en gran medida implícita. Los profesores tenían que formular y desarrollar también sus propias teorías prácticas, tener la capacidad de hacerlo y de ponerlas en común con los demás y disponer de oportunidades para ello.

Al estudiar el modo de lograr esto, dividieron el concepto de "práctica reflexiva" en tres niveles jerárquicos, como muestra la figura 2.2. Descubrieron que, en Noruega, los profesores solían hablar de su trabajo y decidir qué ha-

cer, cuándo hacerlo y cómo hacerlo, es decir, planificar en el nivel de la acción (P1), pero no solían referirse de manera explícita a las razones de ello (P2) ni a la justificación y las bases morales y éticas de sus acciones (P3). Al poner de manifiesto estas particularidades, no hacían un juicio moral crítico, sino que especulaban que la cultura de "actividad continua" de las escuelas no se interesaba demasiado por las razones y justificaciones de los niveles P2 y P3. Citando el ciclo de planificación de la investigación-acción de Carr y Kemmis (1986) —actuar, observar y reflexionar— y basándose en las pruebas por ellos obtenidas, señalaron que es probable que las condiciones normales para la investigación-acción en la escuela sean tales que convenga estimular una espiral "autorreflexiva" incompleta. En la mayoría de las situaciones, los profesores emplean la mayor parte del tiempo en planificar y actuar (construir la práctica) en el nivel P1 y menos tiempo en observar y reflexionar (deconstruir la práctica) en los niveles P2 y P3. Cuando se produce, el cambio se realiza sobre todo en el nivel P1 de la acción. Concluyeron que todavía no se había establecido la actitud fundamental de "considerar problemático lo que se interpreta como saber" (Carr y Kemmis, 1986, p. 85) o estudiar críticamente la práctica propia.

El empleo de "niveles" de reflexión implica la existencia de una determinada postura de valor, por lo que puede resultar más útil considerar que los distintos tipos de reflexión están relacionados con la finalidad y P1, P2 y P3 como acciones que suponen diferentes grados de complejidad de pensamiento.

Éstas y otras clasificaciones son útiles en la medida en que permiten al profesorado y a sus formadores interrogarse sobre distintos aspectos de sus valores, fines y prácticas, y sobre los contextos personales, institucionales y normativos que influyen en ellos.

De todos modos, es importante situar el aprendizaje a través de la reflexión en el centro del pensamiento crítico y el desarrollo de los docentes. Desarrollarse como profesional significa prestar atención a todos los aspectos de la práctica.

"Cuando nos convertimos en pensadores críticos, desarrollamos la conciencia de las premisas con arreglo a lo que nosotros, y otros, pensamos y actuamos. Prestamos atención al contexto en el que se generan nuestras acciones e ideas. Nos hacemos escépticos con respecto a las soluciones rápidas, a las respuestas únicas a los problemas y a las apelaciones a la verdad universal. También nos abrimos a formas alternativas de ver el mundo y de comportarnos en él... Cuando pensamos críticamente, llegamos por cuenta propia a nuestros juicios, opciones y decisiones, en vez de dejar que otros lo hagan en nuestro nombre. Nos negamos a dejar la responsabilidad de elegir lo que determine nuestro futuro individual y colectivo en manos de quienes presumen saber lo que sea mejor para nosotros. Participamos activamente en la creación de nuestro mundo personal y social. En resumen, nos tomamos en serio la realidad de la democracia". (Brookfield, 1987, pp. IX, X).

Brookfield señala cuatro aspectos del pensamiento crítico:

1. *Identificar y cuestionar las premisas.* Poner a prueba el carácter incuestionable de las premisas y generalizaciones en relación con nuestras propias experiencias e ideas. Cuestionar e impugnar las tradiciones y pautas habituales de comportamiento aceptadas pasivamente.
2. *Cuestionar la importancia del contexto.* Tomar conciencia de la importancia de relacionar nuestro pensamiento con el contexto en el que se sitúa. Las prácticas, las estructuras y las acciones nunca son independientes del contexto.
3. *Imaginar y explorar alternativas.* Pensar trascendiendo lo evidente y lo inmediatamente lógico. Adoptar diferentes perspectivas y puntos de vista. Pensar de forma divergente e imaginativa.
4. *Desarrollar un escepticismo reflexivo.* Precaución ante las apelaciones a la verdad universal y las explicaciones últimas. El hecho de que otros piensen de forma diferente a la nuestra no significa que tengan razón. (Brookfield, 1987, pp. 7-9; citado en Whitaker, 1997, pp. 152-153).

## EL CENTRO NEURÁLGICO DEL ACTO DOCENTE

Es evidente de por sí y quizá por eso no se suela reconocer, que, en el aula, los docentes actúan tanto de forma racional como irracional. Sus acciones dependen de diversos factores, p. ej.: creencias y valores personales, objetivos, condiciones del aula, recursos, conducta y número de alumnos, etc. Su capacidad de ejercitar un pensamiento crítico que tenga en cuenta estos factores es fundamental para su función profesional. Conviene señalar que la aplicación de este pensamiento depende de su capacidad de demostrar su *tacto pedagógico*, su *conocimiento profundo de la situación* y su *inteligencia emocional*.

Van Manen propone un concepto de *tacto pedagógico* que trata de recoger la "técnica pedagógico-didáctica improvisadora para saber de forma espontánea cómo tratar con los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje interactivos" (van Manen, 1995, p. 41). Su aplicación envuelve e invoca, al mismo tiempo, la capacidad perceptiva, el discernimiento y el sentimiento. En consecuencia, no puede decirse que los maestros que ejercen ese *tacto pedagógico* lleven a cabo unos actos que sean sólo racionales o cognitivos. El "tacto pedagógico" de van Manen se parece mucho a la intuición. No obstante, es probable que la aplicación de la intuición sea específica del contexto y, a menos que el yo y los otros la corroboren, es incierta y falible. El *tacto pedagógico* no se aleja mucho de la idea del "conocimiento profundo de la situación" de Eisner. Esta expresión al principio fue desarrollada como un método de evaluación "externa", pero también puede utilizarse para describir al profesorado que es capaz de distinguir entre lo que es significativo para un conjunto de prácticas de enseñanza y aprendizaje, y de reconocer diferentes facetas del proceso educativo.

La calidad del tacto pedagógico y del conocimiento profundo de las situaciones que tengan los maestros no se relaciona sólo con su experiencia y su dominio de conocimientos y destrezas ni con las condiciones en las que trabajan, sino también con su "inteligencia emocional" (Goleman, 1995). Daniel Goleman, en una encuesta de investigación, identificó un conjunto de características o "dominios" que constituyen la inteligencia emocional que necesitan los docentes para desarrollar satisfactoriamente sus funciones en el decurso de su carrera profesional: "tener capacidad de motivarse uno mismo y de persistir a pesar de las frustraciones; de controlar el impulso y diferir la gratificación, de regular los propios estados de ánimo y evitar que el malestar ahogue la capacidad de pensar; empatizar y esperar" (1995, p. 34). Se refiere al trabajo de los psicólogos que han adoptado una visión amplia de la inteligencia que trasciende lo cognitivo o académico (Gardner y Hatch, 1989; Sternberg, 1985; Salovey y Mayer, 1990). Cuatro de estos dominios de la inteligencia emocional pueden aplicarse directamente a las inteligencias o competencias básicas que necesitan los maestros en sus clases:

1. *Conocer sus propias emociones.* La autoconciencia es la clave de la inteligencia emocional.
2. *Controlar las emociones.* El control de los sentimientos de manera que sean adecuados es una capacidad fundamentada en la autoconciencia.
3. *Reconocer las emociones de los demás.* La empatía... es la 'destreza fundamental de la persona'.
4. *Controlar las relaciones personales.* ... destreza para controlar las emociones de los otros... competencia social. Estas capacidades subyacen a la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. (Goleman, 1995, pp. 43-44).

Muchos autores que hablan sobre la reflexión suelen ignorar o minimizar la importancia del desarrollo emocional. Sin embargo, lo hacen por su cuenta y riesgo. Refiriéndose a la enseñanza y el cambio educativo, Andy Hargreaves (1998) encuentra que:

"Por regla general, sólo se reconocen [las emociones] y se habla de ellas en la medida en que ayudan a los administradores y reformadores a 'manejar' y neutralizar la oposición de los maestros al cambio, o a establecer el clima o a crear un estado de ánimo que cubra la cuestión 'verdaderamente importante' del aprendizaje cognitivo o la planificación estratégica". (p. 2).

Ignorar el lugar de la emoción en la "reflexión en", "sobre" y "en relación con" la enseñanza es no apreciar su potencial para influir positiva y negativamente en la calidad de la experiencia del aula, tanto para los docentes como para los alumnos.

En unas vidas de trabajo caracterizadas por la falta de tiempo, el reto constante consiste en hallar los medios para mantener ese pensamiento crítico y la inteligencia emocional. Dos de esos medios que pueden utilizarse en ciertos momentos para fines concretos y durante períodos limitados son la *investigación-acción* y la *narración*.

## Investigación-acción

Se ha definido la investigación-acción como "el estudio de una situación social en la que los participantes están involucrados como investigadores, con la idea de mejorar la calidad de la acción dentro de ella" (Somekh, 1988, p. 164). Se caracteriza por una investigación sistemática que es "colectiva, colaborativa, autorreflexiva, crítica. Los objetivos de esa investigación son la comprensión de la práctica y la articulación del fundamento o filosofía de la práctica con el fin de mejorar esa práctica" (McCutcheon y Jung, 1990, p. 148). Por tanto, permite que los profesores adopten la disciplina de convertirse en investigadores, aunque manteniendo su compromiso de mejorar su acción docente.

La investigación-acción puede llevarse a cabo con distintos niveles de complejidad, haciéndola, por tanto, tan atractiva para el "aprendiz de investigador" como para el experto. Obsérvese, por ejemplo, esta definición:

"La investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva que llevan a cabo los participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas) con el fin de perfeccionar la racionalidad y la justicia de: (a) sus propias prácticas sociales o educativas, (b) su comprensión de esas prácticas y (c) las situaciones en las que se llevan a cabo esas prácticas". (Carr y Kemmis, 1986, p. 162).

Este tipo de pensamiento sobre los fines y los procesos de la enseñanza mediante la investigación-acción puede incluir el examen crítico de la relación entre la cultura escolar y el desarrollo profesional. Esto implica que la investigación en la acción no sólo pueda ser un medio de mejorar la práctica mediante una valoración de la misma, sino también un medio de generar teorías de acción que incluyan una actitud crítica de la parte que atañe al ambiente escolar en el condicionamiento o la moderación de esa acción:

"La investigación-acción que es educativa, estimula al investigador a trascender las limitaciones impuestas por las escuelas y a actuar a favor de la reconstrucción de los sistemas educativos. El proceso de desarrollo de la calidad (en las escuelas de Inglaterra) lleva a sus defensores a trabajar en el contexto de las limitaciones para mejorar el sistema existente del modo que parezca más eficaz". (O'Hanlon, 1996, p. 87).

Esta disciplina, todavía relativamente joven, exige también a quienes se dediquen a ella una actitud mental muy diferente de la necesaria en la mayor parte de los trabajos de investigación. En síntesis, requiere:

1. Unas relaciones equitativas entre los participantes.
2. La ayuda de críticos amistosos con capacidad de prestar una colaboración que no siempre es cómoda.
3. La idea de que los procesos de cambio son tanto racionales como irracionales.

4. La disposición a reflexionar sobre el aprendizaje y a pasar del "bucle sencillo" al "doble bucle".
5. La convicción de que quienes mejor pueden investigar los ambientes reales son los profesionales que los experimentan directamente, aunque los puntos de vista de quienes son ajenos a esos ambientes pueden enriquecer a éstos mediante sus cuestiones y su apoyo.
6. La aceptación de que los afectados por los cambios planeados tienen la responsabilidad primordial de decidir los cursos de acción que con mayor probabilidad parezcan conducir al perfeccionamiento, y de evaluar los resultados de las estrategias probadas en la práctica.
7. Una cultura de organización que preste apoyo.

La investigación-acción se basa en el deseo de los docentes de utilizar la reflexión como medio de desarrollo y en la disposición de la escuela en la que trabajen a prestar el apoyo adecuado. Requiere también que las personas ajenas a la escuela participen en la investigación-acción cooperativa con quienes pertenecen a ella, y se efectúe una síntesis de la actividad de investigación con la avenencia entre las personas. A menudo, se ha primado la primera en detrimento de la segunda.

Sin embargo, se ha dicho que la investigación-acción no es un proceso natural porque la investigación sistemática, colaborativa y crítica no destaca en los enfoques naturales de la reflexión de los maestros sobre su práctica ni de la mejora de la misma en su trabajo diario sometido a las presiones de la inmediatez y la complejidad (Jackson, 1968; Doyle, 1977).

"El supuesto de que la intervención externa sea necesaria para que los profesores se organicen con el fin de mejorar no tiene en cuenta que muchos ya tienen un enfoque profesional, reflexivo y crítico de su práctica, aunque aún no hayan emprendido un proceso de investigación-acción. Otra explicación de la aversión del profesorado a utilizar los enfoques de investigación-acción puede estar en el proceso mismo de investigación-acción. Podríamos decir que es un proceso artificial que se impone a los docentes. La aversión a adoptar la investigación-acción puede surgir a causa de que, a pesar de aparecer a primera vista como un aspecto natural de lo que se considera un buen ejercicio docente, por regla general no se ajusta a los procesos utilizados por el profesorado reflexivo e investigador". (Johnston, 1994, p. 43).

Johnston presenta tres áreas de investigación-acción problemáticas para los docentes porque no se "ajustan" con facilidad a su vida laboral cotidiana: (1) "resolución sistemática de problemas", (2) "colaboración" y (3) "crítica y justificación". Además, indica formas alternativas de estudiar la práctica que son menos restrictivas. Presenta la indagación narrativa (Connelly y Clandinin, 1990; Noddings y Witherell, 1991), en la que los maestros y profesores aprenden escuchando y contando historias, como "un modo particularmente natural de llegar a conocerse a sí mismos y a su práctica" (Johnston, 1994, p. 46).

## Ampliación del alcance de la investigación: la utilización de la narración

“Las formas de alcanzar, mantener y desarrollar la identidad y el sentido del yo que tienen los profesores “en” y “a través de” su carrera profesional, son de vital importancia para comprender sus acciones y compromisos en el trabajo”. (Ball y Goodson, 1985, p. 18).

Un aspecto fundamental del trabajo de los investigadores y de los formadores del profesorado para llegar a comprender los valores, los conocimientos y la práctica profesional ha consistido en escuchar las voces, narraciones e historias de los docentes (el saber procedente del interior) y descubrir sus experiencias vitales (Brown y McIntyre, 1986; Day, 1981; Elbaz, 1983, 1990; Butt y Raymond, 1987; Yinger, 1987; Clandinin y Connelly, 1984a, 1984b, 1987, 1995). El examen de estas experiencias personales y profesionales puede servir de ventana a través de la cual los maestros y profesores puedan remontarse a los orígenes de las creencias, valores y perspectivas que informan e influyen en sus teorías y prácticas habituales del ejercicio docente y del hecho de “ser” docente. A menudo, la reflexión sobre sus experiencias pasadas y los contextos en las que se produjeron “se convierte en ocasión de cambiar de rumbo, redoblar esfuerzos y superarse a sí mismos” (Ayers, 1990, p. 273).

Muchos investigadores han insistido en la importancia de la biografía personal y profesional para comprender a los discentes y su ejercicio docente como base para fomentar su desarrollo profesional (Nias, 1989; Connelly y Clandinin, 1988; Elbaz, 1991; Gudmundsdottir, 1990; Carlgren y Lindblad, 1991; Tripp, 1993; Butt, 1994; Holly, 1989). Dicen que los enfoques narrativos, autobiográficos, contextualizados, constituyen el mejor medio para que los profesores reflexionen sobre sus experiencias y les den “voz” (Elbaz, 1990). Algunos se centran en situaciones críticas (Tripp, 1993), definidas como “acontecimientos claves de la vida de una persona y en torno a los cuales se toman decisiones fundamentales”<sup>2</sup>. Provocan que el individuo seleccione determinados tipos de acciones, que llevan a distintas direcciones (Sikes y cols.,

<sup>2</sup> En un detallado examen de la utilización de incidentes críticos de la enseñanza como medio para desarrollar el juicio profesional, David Tripp, autor australiano, indica que, para la docencia profesional, hacen falta cuatro tipos de juicio: *Juicio práctico*, que es la base de cualquier acción emprendida en el desarrollo de la enseñanza y que, en su mayoría, se hace de manera instantánea. *Juicio diagnóstico*, que supone utilizar conocimientos específicos de la profesión y otros de carácter académico para reconocer, describir, comprender, explicar e interpretar juicios prácticos. *Juicio reflexivo*, relacionado con juicios más personales y morales que suponen la identificación, descripción, estudio y justificación de los juicios hechos y de los valores implícitos y profesados en las decisiones (docentes) prácticas y sus explicaciones. *Juicio crítico*, que, a través de la investigación formal, supone cuestionar y evaluar los juicios y valores que revela la reflexión en la acción.

No obstante, añade que, “en contra de la lógica de mi modo de presentarlos, mi experiencia personal indica que estos tipos de juicio no tienen por qué ser sucesivamente dependientes”. (Tripp, 1993, p. 140)

1985, p. 57). Otros hacen hincapié en unos enfoques narrativos de investigación más generales y contruidos de forma más consciente a través de entrevistas más extensas, diarios y anotaciones personales y la utilización de "metáforas" e "imágenes" (Lakoff y Johnston, 1980; Clandinin y Connelly, 1984b; Clandinin, 1986). Todos estos enfoques tienen en común las creencias siguientes: que las competencias prácticas docentes constituyen una base necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo del dominio de conocimientos y destrezas profesionales; que la faceta personal de la vida laboral hace posible comprender el panorama del saber profesional (Connelly y Clandinin, 1995, p. 153); que los docentes tienen un bagaje de "saber práctico personal" configurado por las experiencias pasadas, y que la explicitación de todo ello es un medio por el que pueden controlar su desarrollo profesional.

Cuando se presta atención a las experiencias de vida personales y profesionales de los maestros, éstos se sitúan en el centro del plan de formación y desarrollo profesionales. Durante muchos años, Clandinin y Connelly (1995) han estado trabajando codo con codo con profesores de Canadá, estudiando sus vidas como totalidades educativas, en vez de considerar la vida, el aprendizaje, la enseñanza y la educación como cuestiones diferentes, estimulando a los discentes a fundarse en sus "panoramas" de saber profesional interno y externo a las aulas y las escuelas:

"Lo que falta en el aula es un lugar para que los profesores cuenten y vuelvan a contar sus historias de enseñanza. El aula puede convertirse en un espacio para exteriorizar historias de manera continua y repetitiva, sin posibilidad de sorpresas ni transformaciones... (Pero)... las posibilidades de sorpresas y transformaciones se limitan cuando uno está solo. Los maestros necesitan a otros para entablar conversaciones en las que se puedan contar las historias, reflexionar sobre ellas, escucharlas de distintas maneras, volverlas a contar y a revivir formas nuevas en la seguridad y el secreto del aula". (p. 13).

Señalan estos autores tres "deseos" del profesorado que se relacionan con su desarrollo profesional: el deseo de contar historias de la práctica; el deseo de establecer relaciones al contar las historias, y el deseo de pensar y reflexionar sobre la práctica y sus contextos pasados, presentes y futuros. No obstante, reconocen que los contextos de trabajo profesional de los docentes no siempre los anima a ser "sabios que puedan enseñarse unos a otros" (Connelly y Clandinin, 1995, p. 126).

No deben subestimarse las dificultades personales y sociales para emprender descripciones narrativas de investigación de este tipo, cuando los autores "vuelven a contar, interconectan y dan sentido a sus experiencias pasadas... [que]... con frecuencia, contienen historias dentro de las historias, relatos que, a veces, prefieren olvidar o guardar en los recovecos más inaccesibles de sus mentes" (Knowles, 1993, p. 75). La comprensión de las historias y la operación de dar sentido a la experiencia constituyen una tarea compleja que es muy exigente, tanto cognitiva como emocionalmente. Aunque la investiga-

ción narrativa proporcione a los maestros un medio para reclamar el plan de su propia formación, como en el caso de la investigación-acción, son necesarios los críticos amistosos para que presten su apoyo y sirvan de acicate en el proceso. Como la investigación-acción, también tiene sus limitaciones, dado que se sitúa en el nivel de la práctica investigadora, sin los beneficios de su observación.

## DIEZ CUESTIONES A INVESTIGAR

### 1.<sup>a</sup> Los límites del aprendizaje en solitario

Podemos decir que, aunque los docentes tengan que ser reflexivos en el aula, en primer lugar, con el fin de sobrevivir y, después, para ser, al menos, competentes en la organización de su clase, la reflexión en y sobre la acción se traducirá en un aprendizaje limitado si se realiza aisladamente. En otras palabras, el aprendizaje mediante el examen de la propia práctica, sin dejar de realizarla al mismo tiempo, tiene un límite. La reflexión sobre la acción, aunque ofrezca más posibilidades de desarrollo, suele ser asistemática y sus comprobaciones ante la realidad están reducidas por las limitaciones de la perspectiva única sobre la acción que proporcionan el docente, la memoria selectiva y el momento. Aunque los maestros se reúnan con objeto de poner en común y analizar la práctica con fines de evaluación y planificación, por regla general, el diálogo se basará en hablar sobre la práctica y no sobre la práctica misma.

En otro lugar, he criticado la idea de la práctica reflexiva de Schön por su falta de atención en el modo en que reflexionan los enseñantes juntos sobre su trabajo (Day, 1993b). Sin duda, el análisis y la planificación que se producen en un ambiente cooperativo mantienen las posibilidades de un mayor aprendizaje (Osterman y Kottkamp, 1993). No obstante, un aprendizaje de "doble bucle" de este tipo requiere que los compañeros confíen entre sí y en su capacidad de descubrimiento y de información sobre los resultados de las acciones. Aun así, no es seguro que los profesores que trabajen juntos trasciendan las formas "cómodas" de colaboración<sup>3</sup>.

### 2.<sup>a</sup> La capacidad de reflexionar

Ni los procesos de reflexión ni sus resultados son completamente racionales. La capacidad de reflexionar estará afectada por limitaciones de la situación (p. ej., sobrecarga de trabajo, innovación), limitaciones personales (p. ej.,

---

<sup>3</sup> Hay un número cada vez mayor de informes en la reflexión cooperativa sobre la acción, muchos de los cuales están publicados en *Educational Action Research: An International Journal* (Triangle Press).

fase de desarrollo, nivel de conocimientos o destreza) y bienestar emocional (p. ej., confianza en sí mismo, estima, respuesta a las críticas negativas). A consecuencia de su trabajo con futuros profesores de matemáticas en los Países Bajos y del seguimiento de los mismos durante un período de 10 años, Kort-hagen y Wubbels (1995) descubrieron que:

“Las emociones y las actitudes desempeñan un papel crucial... [Aunque] el estímulo para dedicarse a la reflexión se enraíce casi siempre en la necesidad de comprender mejor la situación... cuando el miedo a la situación se hace demasiado grande, como ocurre con frecuencia durante el ‘choque de la transición’... (los primeros años de ejercicio docente),... la reflexión puede desaparecer por completo”. (p. 70).

Señalaron un “período de latencia” de alrededor de un año, tras el cual los graduados que hubieran participado en su programa de formación inicial orientado a la reflexión podían distinguirse de los del grupo orientado a su asignatura por tener una percepción más adecuada de sí mismos, unas relaciones interpersonales mejores con los estudiantes y un grado más elevado de satisfacción en el trabajo. Muchos maestros trabajan en “ambientes nada o poco educativos” (Cole, 1997, p. 13). Escribiendo en el contexto de las recientes reformas del sistema de la provincia de Ontario (Canadá), en el que “quizá el [ejemplo] más persistente e hiriente de indefensión del docente esté en el contexto del desarrollo profesional formalizado” (p. 16), Ardra Cole señala que la mayoría de las iniciativas aún están “conceptuadas, diseñadas y facilitadas *para* los docentes y no *por* ellos” (p. 17). Al investigar los impedimentos a la práctica reflexiva mediante el análisis de las condiciones vigentes en las escuelas, apunta que “las condiciones en las que trabajan los profesores han producido unos sentimientos y unos estados psicológicos que van en contra de la práctica reflexiva y el crecimiento profesional” (p. 7). Cuando habla de condiciones de trabajo, se refiere a “las estructuras externas impuestas por las escuelas y los sistemas escolares, la profesión, el gobierno y el público en general”. Al decir “estados psicológicos”, alude a las percepciones que se interfieren con “la productividad y la práctica óptimas” (p. 13).

El trabajo de Jersild (1995), que estudia los efectos de la ansiedad, el miedo, la soledad, la indefensión, el sentido y la falta de sentido y la hostilidad en relación con la comprensión del yo resulta aquí particularmente relevante. Sostiene que estas emociones predominan en la vida del profesorado en las escuelas y las aulas y, en consecuencia, deben tratarse como un elemento de la formación profesional de los docentes. Ardra Cole ha extendido el análisis que hace Jersild de la relación entre la comprensión de sí mismo y la educación con los entornos de aula y de escuela en los que trabajan los maestros, argumentando convincentemente que “hasta que se aborden estas cuestiones, no serán capaces de participar de manera libre y significativa en un tipo de práctica reflexiva y de desarrollo profesional que dé sentido a su propia vida y a la vida de sus alumnos” (Cole, 1997, p. 14).

### 3.<sup>a</sup> ¿Técnico o profesional reflexivo?

La mera defensa de la reflexión "en", "sobre" y "en relación" con la acción como medio de aprender no da indicación alguna de la profundidad, alcance o finalidad del proceso. No siempre sirven de algo las distinciones entre los docentes como técnicos y los docentes como profesionales reflexivos (p. ej.: Zeichner y Liston, 1996). Los buenos maestros son técnicamente competentes y reflexionan sobre cuestiones más generales relativas a los fines, los procesos, los contenidos y los resultados. Es probable que se resienta la calidad de la enseñanza cuando cesa la competencia técnica para introducir la reflexión<sup>4</sup>. Esos "técnicos" consideran un problema presente en el aula como un "dato" y planean estrategias para resolverlo sin cuestionar sus propios objetivos, valores o responsabilidades morales y deberes ni las premisas más generales que podrían contribuir, por ejemplo, al ambiente de la escuela, a la configuración del currículo o las actitudes y conducta de los estudiantes. A menos que se adopte una postura más críticamente reflexiva, el análisis y la comprensión se limitarán a unos valores, premisas y condiciones no articulados (Wellington y Austin, 1996). No obstante, hay que reconocer que las presiones que ahora experimentan los profesores en muchos países para que alcancen determinados niveles de rendimiento, especificados de antemano, han reducido el potencial de auténtico desarrollo de los docentes por medio de la investigación, provocando:

- Un pensamiento orientado de medios a fines que limita la esencia de las reflexiones de los docentes a cuestiones relativas a técnicas de enseñanza y a la organización interna de la clase, dejando de lado las cuestiones curriculares y los fines de la educación.
- El descuido del contexto social e institucional en el que tiene lugar la enseñanza. (Gore y Zeichner, 1995, p. 204).

Se dice que estas prácticas ayudan a crear una situación "en la que sólo existe una ilusión de desarrollo del profesorado". Citando a Israel Scheffler, Zeichner y Liston (1996) dicen que, si los maestros quieren evitar las concepciones burocráticas y técnicas del papel que históricamente se les han dado, deben tratar de mantener una visión más amplia sobre su trabajo y no limitarse a contemplar sus propias prácticas:

"Los docentes no pueden limitar su atención a la clase, dejando que otros determinen el ambiente general y los fines de la enseñanza. Deben responsabilizarse activamente de los objetivos con los que estén comprometidos y del entorno social en el que tales objetivos puedan prosperar. Si no han de ser meros agentes de otros, del Estado, del ejército, de los medios de comunicación, de los expertos y burócratas, tienen que determinar sus propias acciones mediante una

<sup>4</sup> Durante muchos años, se ha discutido la distinción entre los docentes como técnicos y como profesionales reflexivos, en el contexto de la autonomía del docente y de las ideas de la "emancipación", p. ej.: Carr y Kemmis (1986); Grimmer y Erikson (1988).

evaluación crítica y continua de los fines, las consecuencias y el contexto social de su profesión". (p. 19).

Es fácil que los responsables de la política, tanto en la escuela como fuera de ella, consideren que la investigación del enseñante es un medio técnico de mejorar la eficiencia de la impartición del currículo, por ejemplo, o del control de la clase, en vez de un medio de emancipación a través del conocimiento. En consecuencia, puede que se apoye en el nivel "racional técnico", en vez de en el "reflexivo crítico". La investigación del maestro que forma parte de un plan de desarrollo profesional más amplio debe centrarse de este modo, de vez en cuando. Sin embargo, cuando ésta es la única preocupación, como han señalado las críticas de algunos trabajos de mejora del sistema escolar realizados en Inglaterra (Elliott, 1996), esta fórmula se convierte, en realidad, en un medio de control disfrazado de ilustración.

#### 4.ª ¿Comodidad o confrontación?

Los procesos de reflexión, fundamentales para el aprendizaje, no conducen de por sí a la confrontación de pensamientos y prácticas ni a tener en cuenta los contextos institucionales y sociales necesarios, como precursores, para las decisiones sobre el cambio, cuando las toma el docente solo (Day, 1993b). El trabajo en colaboración con Michael, un profesor de secundaria, es un buen ejemplo de que la confrontación que se derive de la participación en procesos reflexivos no siempre es "cómoda". Michael quería examinar sus prácticas docentes con el fin de descubrir si reflejaban sus "teorías profesadas". Este examen se llevó a cabo durante dos "secuencias" de clases con ayuda de un compañero de confianza, ajeno a la escuela, y consistió en observaciones en el aula, recuerdo estimulado y entrevistas celebradas con el profesor y con los alumnos durante un año (Day, 1997b). En este período, se vio inmerso en un conflicto intradepartamental en relación con su propio papel en el futuro, con el trato dispensado por su director de departamento y la escuela en general y con su propia carga de trabajo.

A pesar de su deseo de hacerlo, a Michael le resultaba difícil modificar su estilo docente "carismático", que se situaba en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, dominando su contenido, ritmo y procedimientos por razones ideológicas. Los continuos intentos de cambiar se vieron obstaculizados por el estrés que le producían los acontecimientos que se sucedían fuera del aula y por sus dificultades a la hora de afrontar los conflictos entre los yoes "educativo", "profesional" e "ideológico" de su teoría profesada. Como *ideólogo profesional*, Michael creía en la importancia de que el profesor transmitiera a sus alumnos un conjunto "relevante" de conocimientos, con una inclinación axiológica. Como *educador*, creía en la importancia de estimular a los estudiantes para que "investigaran por su cuenta". Los dos valores no son in-

trínsecamente incoherentes y, en realidad, pueden ser complementarios. Sin embargo, la reflexión puso de manifiesto que, aunque ambos se tuvieran en cuenta al planificar la segunda secuencia de clases, en la práctica resultaban irreconciliables. La enseñanza de esta segunda secuencia tuvo lugar en contra de un conjunto de aspiraciones del mismo Michael. La revelación del carácter irreconciliable de estos aspectos constituyó una experiencia absolutamente incómoda. Durante el proceso de investigación cooperativa y como resultado del mismo, Michael pudo comprobar que su compromiso con un enfoque de enseñanza al que tenían que acomodarse tanto los estudiantes como el contenido y su necesidad de destacar en la clase entraban en conflicto con su objetivo ideológico de "emancipar" a los estudiantes.

En este ejemplo, el predominio de los valores *personal e ideológico* fue un factor restrictivo del cambio. El proceso de investigación-acción colaborativa se encargó de cuestionarlo y clarificarlo. También se prestaba relativamente poca atención (fuera del movimiento de investigación-acción) a lo que significara para el maestro la participación en unos procesos reflexivos que son racionales e irracionales. Es obvio que hay aspectos de nosotros mismos que preferimos que permanezcan ante nosotros y ante los demás en la intimidad. Estos aspectos son más fáciles de ocultar en solitario, pero resulta mucho más difícil cuando se forma parte de un grupo, a menos que haya un acuerdo tácito en relación con los "límites" y, en consecuencia, una especie de *colaboración por confabulación*.

### 5.ª Compromiso con las posibilidades de cambio

Con el fin de desarrollar y mantener su pensamiento crítico mediante la reflexión, los profesores tienen que emprender procesos de metacognición y recogida, descripción, síntesis, interpretación y evaluación sistemáticas de datos. La calidad y autenticidad de los datos dependerán de sus habilidades para establecer conversaciones analíticas reflexivas consigo mismos y con los demás, así como de su capacidad de hacerlo. Sin embargo, para que los maestros y profesores participen en formas críticas de enseñanza y trasciendan la planificación "P1", a la que nos referimos antes, no sólo tendrán que preocuparse por describir lo que hacen e informarse e informar a los demás del significado de esa descripción, sino que también tendrán que examinar su práctica (¿cómo ha llegado a ser así?) y reconstruirla de manera que hagan las cosas de otra forma (Day, 1985; Smyth, 1991). En pocas palabras, tendrán que estar preparados para afrontar las posibilidades de cambio.

Aunque el cambio supone la cognición, no es sólo un proceso cognitivo, sino que implica también la emoción. Los maestros que sean investigadores reflexivos han de tener presente la probabilidad de que la investigación suscite cuestiones relativas al cambio y que esto supondrá enfrentarse con las incoherencias en y entre los valores centrales, las teorías profesadas y las teorías al uso vigentes, lo que no siempre resulta cómodo.

EL DOCENTE COMO INVESTIGADOR				
Modo habitual de enseñanza	Autosupervisión del Docente	Autoevaluación del <i>Docente-investigador</i> . Modo de investigación-acción limitada	Autoevaluación del <i>Docente-investigador</i> . Modo de investigación-acción limitada	<i>Docente-investigador</i> . Modo de investigación tradicional
<p>Trabaja en el aislamiento de su propia clase.</p> <p>Reflexiona de vez en cuando sobre su propia práctica, pudiendo implementar etapas de acción.</p> <p>No utiliza a consultores externos.</p> <p>No hay recogida sistemática de datos</p> <p>y</p> <p>no hay informes escritos</p> <p>pero</p> <p>incluye con regularidad las reflexiones en la práctica.</p>	<p>Trabaja en el aislamiento de su propia clase.</p> <p>Reflexiona con regularidad sobre su propia práctica, pudiendo implementar etapas de acción.</p> <p>Puede utilizar a consultores externos o algún crítico amigo.</p> <p>Recoge informalmente algunos datos</p> <p>y</p> <p>analiza informalmente los datos;</p> <p>pero</p> <p>no hay informes escritos.</p> <p>Trata de incorporar con regularidad las reflexiones en la práctica.</p>	<p>Trabaja en el aislamiento de su propia clase.</p> <p>Reflexiona con regularidad sobre su propia práctica e implementa sistemáticamente etapas de acción.</p> <p>Puede pedir ayuda a un consultor externo o algún crítico amigo.</p> <p>Recoge datos sistemáticamente.</p> <p>Analiza sistemáticamente los datos y genera hipótesis.</p> <p>Redacta informes abiertos a la crítica pública</p> <p>e</p> <p>incorpora sistemáticamente las reflexiones en la práctica, que modifica posteriormente.</p>	<p>Trabaja en el aislamiento de su clase, formando parte de un grupo coherente que se reúne con regularidad.</p> <p>Reflexiona sobre su práctica e implementa sistemáticamente etapas de acción.</p> <p>Es casi segura su utilización de consultores externos o críticos amigos.</p> <p>Recoge datos sistemáticamente.</p> <p>En grupo, quizá, analiza sistemáticamente los datos y genera hipótesis.</p> <p>Redacta informes, individuales y conjuntos, abiertos a la crítica pública</p> <p>y</p> <p>sistemáticamente, incluye las reflexiones en la práctica y la modifica. Trabaja también para mejorar comprobando hipótesis en el nivel institucional.</p>	<p>Trabaja en el aislamiento de su clase.</p> <p>Reflexiona sobre aspectos de su práctica y selecciona hipótesis de teorías formales.</p> <p>Puede pedir ayuda a consultores externos o supervisores.</p> <p>Recoge datos sistemáticamente.</p> <p>Analiza sistemáticamente los datos para verificar o refutar hipótesis.</p> <p>Redacta informes abiertos a la crítica</p> <p>y</p> <p>pretende contribuir al desarrollo de la teoría formal.</p>

Fig. 2.3. Continuo de investigación del docente (adaptado de Ebbutt, 1985).

## 6.ª La exploración del continuo

La sexta cuestión tiene la finalidad de hacer que los profesores adopten una perspectiva más amplia de las posibles formas de aprender a través de la investigación de sus prácticas y los contextos que influyen en ellas en el decurso de la carrera profesional. En 1985, David Ebbutt publicó un artículo en el que describía distintos tipos de lo que él denominaba "actividad del agente interno", que Schön (1983) llama "reflexión en y sobre la acción". Describía con ello la vida de trabajo de los docentes en la escuela y, en relación con ella, los tipos de investigación de la práctica en los que participaban. El artículo en cuestión fue muy útil para la elaboración de un mapa para quienes desearan formar parte de una exploración más detallada de los contextos. Los profesionales reflexivos y los no reflexivos no constituyen dos grupos fundamentalmente irreconciliables. Son, en cambio, docentes investigadores que se sitúan en distintos puntos de un continuo (véase la figura 2.3). El continuo se extiende desde la indagación intuitiva y asistemática hasta la exploración por medio de la investigación sistemática, definida por Stenhouse como "investigación sistemática hecha pública" (Stenhouse, 1975) y manifestada de modo especial mediante la investigación-acción. Es posible que trabajen de formas diferentes durante fases distintas de sus carreras y con finalidades diversas.

La clasificación evolutiva de Ebbutt tiene la virtud de basarse en la realidad observada del trabajo de los docentes. Contextualizar al docente como investigador en un continuo realista de práctica profesional, proporciona el medio a través del cual puede planearse el movimiento desde el "modo habitual de enseñanza", a la "autosupervisión del docente", y a tres formas de investigación propias del "profesor investigador", progresivamente más rigurosas, que conducen al cambio en los niveles personal y escolar y al desarrollo de la teoría a partir de la práctica.

## 7.ª El tiempo

Dicen que la mente trabaja a tres velocidades diferentes:

- *Pensamiento rápido*: Este nivel "inconsciente" de trabajo es el más corriente en el aula, en donde los maestros tienen que reaccionar, a menudo instantáneamente, a una multitud de demandas. Conlleva la reflexión en la acción.
- *Pensamiento deliberativo*: Supone "determinar cuestiones, sopesar pros y contras, construir razonamientos y resolver problemas" (Claxton, 1997, p. 2). Es similar a la reflexión sobre la acción.
- *Pensamiento contemplativo*: Éste, "con frecuencia, está menos dirigido a un objetivo y es menos claro, más lúdico... En esta modalidad, rumiamos y ponderamos las cosas... Lo que sucede en la mente puede ser muy fragmentario". (Claxton, 1997, p. 2).

Esta última forma de pensar es la que corre el peligro de desaparecer en la intensificación del trabajo del profesorado al surgir la "tecnópolis" (Postman, 1992), en la que la contemplación se considera un lujo. La tecnópolis se basa en:

"La creencia de que el objetivo primordial, si no el único, del trabajo y del pensamiento humanos es la eficiencia; que el cálculo técnico es, en todos los aspectos, superior al juicio humano; que, en realidad, el juicio humano no es de fiar porque está infectado por la laxitud, la ambigüedad y una complejidad innecesaria; que la subjetividad es un obstáculo para el pensamiento claro; que lo que no puede medirse no existe o carece de valor, y que es mejor que los 'expertos' guíen y dirijan los asuntos de los ciudadanos". (Postman, 1992, citado en Claxton, 1997, p. 2).

Según Claxton, "la disciplina de nueva creación de la 'ciencia cognitiva', una alianza de la neurociencia, la filosofía, la inteligencia artificial y la psicología experimental, está revelando que el realismo inconsciente de la mente humana logrará realizar con éxito una serie de tareas poco habituales, interesantes e importantes, *si se le da tiempo*" (Claxton, 1997, pp. 3-4).

Dado que, históricamente, se ha considerado que el trabajo de los maestros es un "tiempo de contacto" con los alumnos, han tenido pocas oportunidades, por ejemplo, de recoger datos, poner en común su práctica con los compañeros o reflexionar colectivamente y con detalle "sobre" y "en relación con" su ejercicio docente y sus contextos, o no se ha previsto que desarrollaran tales actividades. Controlan poco su tiempo. Andy Hargreaves (1994) menciona tres dimensiones del tiempo en la enseñanza: la micropolítica, relacionada con la distribución del tiempo en relación con la categoría social; la fenomenológica, relacionada con la forma de estructurar el empleo del tiempo en las escuelas, y la sociopolítica, relacionada con las reivindicaciones de los administradores respecto al tiempo "discrecional" de los docentes.

Aunque el tiempo esté siempre muy solicitado en la enseñanza, donde las condiciones de servicio se definen efectivamente como tiempo de contacto, no es una condición universal. En Noruega y Suecia, por ejemplo, la jornada de trabajo cuenta con un tiempo que puede dedicarse al pensamiento deliberativo, reconociéndose, quizá, que el hecho de dar sentido a unas situaciones complejas, mal definidas y ambiguas es un determinante clave de la enseñanza de calidad, y que conceder tiempo para una reflexión que sea más contemplativa es un elemento esencial del desarrollo del profesorado.

## 8.<sup>a</sup> Apoyo de la crítica amistosa

La investigación-acción y la narración pueden ofrecer a los profesores unas buenas oportunidades de participar en unos procesos de formación con-

tinua y desarrollo profesional de carácter holístico, mediante la investigación sistemática del yo y de la práctica, durante períodos extensos o en períodos intensivos y relativamente cortos. Los métodos que pueden emplearse no tienen por qué exigir la utilización de técnicas avanzadas de investigación. En otras palabras, el nivel de dedicación puede ajustarse a la finalidad. No obstante, para que la reflexión sobre la práctica examine de forma exigente las realidades presentes, habrá que contar también con el apoyo moral y práctico, dentro y fuera de la escuela, del más valioso de los bienes: el tiempo y el compromiso de un "crítico amistoso".

La crítica amistosa se basa en *asociaciones prácticas establecidas de forma voluntaria, presupone una relación entre iguales y está enraizada en una tarea común que interesa a los asociados*. La función del crítico amistoso consiste en dar apoyo y estímulo en el contexto de una relación de confianza. Es diferente de la relación con un "mentor", en la que una persona (el mentor) ocupa una posición superior en virtud de su experiencia, conocimientos y técnicas. Al crítico amistoso se le reconoce la posesión de unos conocimientos, experiencia y destrezas que son complementarias.

## 9.<sup>a</sup> Las voces de los docentes

"A la base de conocimientos para la enseñanza le faltan las voces de los propios docentes". (Cochran-Smith y Lytle, 1996, p. 93).

Se han elevado críticas relativas a que algunas de las personas que se han dedicado a estudiar el pensamiento y la acción de los maestros (una parte inevitable de la investigación-acción, aunque no se limite a ella) conceden importancia a la narración de las historias de los docentes sin que las sitúen siempre en unos contextos sociales y políticos más generales, y a que la investigación-acción, "colonizada" ahora por muchos que apoyan la reforma educativa, se está utilizando en beneficio de los intereses del "saber académico" de los formadores del profesorado y no de los maestros. Las críticas se han dirigido también a la gran cantidad de informes de investigación cooperativa publicados que parecen implicar: 1) que los investigadores (procedentes, por regla general, de la enseñanza superior) y los docentes-investigadores (procedentes, normalmente, de las escuelas) deben compartir las mismas ideologías (por regla general, humanista, radical o liberal-progresista) (Burbules, 1985), y 2) que la dirección del cambio del pensamiento y de la práctica de la que se informa se orienta casi siempre hacia el fin de "justicia social" del continuo político (caracterizado por la investigación-acción emancipadora social profesada, por ejemplo, por: Carr y Kemmis, 1986; Zeichner, 1993).

En consecuencia, al asumir que las voces de los docentes, una vez liberadas, faciliten informes auténticos, se corren riesgos. Andy Hargreaves (1997a) apoya la promoción de las voces de los maestros mediante la investigación,

pero, como Elliott (1994), cuestiona a los defensores que "se apropian selectivamente" de las voces que concuerdan con sus propias posturas e ideologías educativas, con el efecto de presentarlas como "las voces" representativas de la totalidad de los maestros. En las descripciones auténticas de la enseñanza deben figurar otras voces, p. ej., las de los estudiantes, además de las de los docentes, de manera que puedan interpretarse "en referencia a los contextos de la vida y el trabajo del profesorado que ayuden a darles sentido" (Hargreaves, 1997a, p. 16)<sup>5</sup>.

### 10.<sup>a</sup> La construcción de las culturas profesionales de aprendizaje. Tiempo para reflexionar

Aunque la práctica reflexiva y la investigación-acción puedan producirse en ambientes ajenos al aprendizaje adulto, es obvio que serán más eficaces en los que promuevan culturas de investigación para estudiantes y docentes. Creo, con Stenhouse, que:

"La mejora a largo plazo de la educación mediante el empleo de la investigación y el desarrollo depende de la creación de diferentes expectativas en el sistema... Éstas sólo se generarán cuando las escuelas se consideren a sí mismas como instituciones de investigación y desarrollo, en vez de como clientes de esos órganos... No basta con que haya que estudiar el trabajo de los docentes; tienen que estudiarlo ellos mismos". (Stenhouse, 1976, pp. 222-223 y 143, citado en Grundy, 1994, pp. 35-36).

Shirley Grundy desafía a la escuela a que realice la parte que le corresponde en el desarrollo del profesorado. Dice que "no es suficiente con que los sistemas educativos 'pasen la bola' de la mejora educativa a los docentes y consideren la escuela sólo como el lugar de trabajo de los maestros" y que "igual que hay que reconceptuar la autonomía profesional en relación con la comunidad profesional de la escuela, también tenemos que entender que la responsabilidad de la calidad de la educación atañe también a la escuela y no sólo al docente" (Grundy, 1994, p. 25). Las reformas estructurales que han creado oportunidades de colaboración e investigación son insuficientes, de por sí, como medios para hacer realidad las posibilidades de desarrollo profesional.

Cochran-Smith y Lytle (1996) defienden la creación y el mantenimiento de "comunidades intelectuales de profesores-investigadores o redes de individuos que inicien con otros docentes una búsqueda colectiva de significado en

<sup>5</sup> Véanse también los informes del TIQL Project (Longmans/School Council) de Ebbutt, D. (1985) y Elliott, J. (1983), en el que todos los datos eran propiedad de los docentes participantes que también intervinieron en la redacción del informe.

su vida de trabajo" (p. 93) y que utilicen su investigación con la finalidad de cambiar su forma de enseñar y sus condiciones de trabajo cuando sea conveniente. Elaboran un marco analítico que se centra en las principales áreas problemáticas cualitativas y cuantitativas: organización del tiempo, uso de la palabra, construcción de textos e interpretación de las tareas docentes y escolares.

El establecimiento y el desarrollo del trabajo cooperativo requiere la "interactividad sostenida" (Huberman, 1993b) y esto exige que los profesores participen en sus escuelas en diálogos sobre el uso de cada una de estas dimensiones del tiempo para su aprendizaje. La *palabra* es el medio por el que los profesores deconstruyen, ponen a prueba y reconstruyen sus creencias y "teorías profesadas" sobre la educación (Argyris y Schön, 1976). La mayor parte de la "co-construcción", que se produzca por medio de anécdotas, ideas, intercambio de información y material o de la puesta en común de problemas, cuestiones y opiniones, tendrá que estimular a los maestros a pasar del intercambio a la crítica; el éxito que se consiga depende del nivel de confianza individual y de apoyo institucional. Como hemos visto, la crítica supone revelación de algo e información sobre las consecuencias. La forma de utilizar la palabra que tengan las comunidades es fundamental para su crecimiento. Además, los *textos* han de estar "relacionados con los lectores". Pueden ser fragmentos de lecciones impartidas, diarios de clase, trabajos de alumnos o planes de trabajo que, juntos, constituyen los mundos experimentados por los docentes —sus salas de profesores, aulas, escuelas y mundos interiores—. Por último, la *interpretación de las tareas docentes y escolares* exige que los profesores examinen las coherencias e incoherencias presentes en sus "teorías profesadas" y sus "teorías al uso", y que sitúen éstas en el contexto de la valoración de los retos y las limitaciones del sistema en su conjunto: las exigencias de las normas de origen externo, las expectativas de la comunidad, de la escuela, los padres y los alumnos, y de las culturas de aprendizaje de las clases y las escuelas en las que enseñan.

La reserva de tiempo para una reflexión y un diálogo sostenidos constituye una cuestión primordial en la construcción de las culturas profesionales de aprendizaje. La figura 2.4 presenta un marco de planificación que tiene en cuenta las dificultades de "afrentar" los contextos personales, profesionales y organizativos que influyen en la enseñanza y el aprendizaje. Reconoce también la importancia que tiene para el aprendizaje la combinación del saber educativo (experiencia práctica) con el saber sobre la educación, (conocimientos adquiridos mediante la investigación), así como la necesidad de líderes y de críticos amistosos que faciliten, coordinen y sostengan las transiciones en la vida de desarrollo de las comunidades de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje requieren que la disciplina del aprendizaje comience con el diálogo: "Mientras que las organizaciones tradicionales exigen sistemas de gestión que controlen la conducta de las personas, las organizaciones de aprendizaje se dedican a mejorar la calidad del pensamiento, la capacidad de reflexión y el aprendizaje en equipo y la de desarrollar puntos

Organización del tiempo	Construcción de textos
Dirección de transiciones	Crítica amistosa, confrontación y cambio
Interpretación de las tareas docentes y escolares	Saber educativo y saber acerca de la educación

Adaptado con autorización. McLaughlin, M. W. y Oberman, I. (eds.): *Teacher Learning: New Policies, New Practices*. Nueva York: Teachers College Press (© 1996 Teachers College, Columbia University. Reservados todos los derechos), figura 9.1 (p. 99).

**Fig. 2.4.** *Comunidades para la investigación y el desarrollo de maestros y profesores: un marco de referencia para el análisis* (basado en Cochran-Smith y Lytle, 1996, p. 99).

de vista comunes e ideas compartidas" (Senge, 1990, p. 287). En esas culturas, la reflexión en, sobre y en relación con la acción se produce de forma rutinaria, en vez de reservarse para el proceso de evaluación formal o para la jornada de desarrollo del profesorado.

## CONCLUSIÓN

Aprender siendo adulto significa reflexionar sobre los objetivos, prácticas, valores y contextos sociales en los que se expresa. El descubrimiento y la información sobre las consecuencias, fundamentales para la reflexión, son procesos de aprendizaje que no sólo cuestionan las competencias emocionales y cognitivas de los docentes, sino también los valores personales y profesionales en los que se basan éstas y que se sitúan en el centro de la práctica profesional.

Para que los maestros continúen su desarrollo profesional, tienen que participar en distintos tipos de reflexión, investigación-acción y narración sobre su carrera profesional, y contar con apoyo para afrontar los desafíos que ello supone. Conviene recordar también que la reflexión sobre la enseñanza no es sólo un proceso cognitivo. Como la enseñanza misma, exige un compromiso emocional; implica la cabeza y el corazón. Quizá el desafío mayor para personas y organizaciones sea garantizar que se cuiden ambos aspectos en unos sistemas pensados para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, tanto de docentes como de estudiantes.

# 3

## Experiencia, maestría y competencia para comprender el desarrollo docente

---

---

LAS LLAMADAS CONTINUAS a un mayor nivel de aprendizaje y rendimiento en los alumnos han orientado las actuales normativas nacionales sobre la calidad de los docentes y de su trabajo en las aulas. Se han hecho esfuerzos para garantizar que todos participen con regularidad en actividades de formación permanente, de manera que estén constantemente al día en cuanto al conocimiento de los contenidos curriculares, sigan desarrollando sus estrategias de organización, de enseñanza y de evaluación en el aula y, cuando sea conveniente, sus funciones de liderazgo. Sin embargo, la mayoría de ellos siguen trabajando aislados de sus compañeros durante la mayor parte del tiempo; las oportunidades de desarrollo de la práctica basado en la observación y la crítica siguen siendo limitadas y, a pesar de los esfuerzos de muchos directores escolares para promover unas culturas colegiales, éstas se mantienen casi siempre en el nivel de la planificación o de la conversación y no en el del examen de la práctica. En este contexto, la observación de Barth (1996) sobre el "peligroso lugar" del aprendizaje en la vida de los docentes quizá no tenga que sorprendernos:

"Los maestros principiantes, en su primer año de ejercicio, son aprendices voraces, que se preocupan desesperadamente por aprender su nuevo oficio. La curva de aprendizaje sigue siendo elevada durante tres o cuatro años, hasta que su vida se hace muy rutinaria y repetitiva. La curva de aprendizaje se aplatana. El siguiente septiembre es igual al septiembre anterior. Muchos observadores señalan que, pasados diez años, quizá acosados y agotados, se hacen resistentes al aprendizaje. La curva de aprendizaje desciende. Son muchos los educadores que, a los veinticinco años de vida en las escuelas, se consideran "quemados". No hay curva de aprendizaje... Parece que la vida en la escuela es contraproducente para el aprendizaje adulto. Cuanto más tiempo se pasa allí, menos se aprende. Asombroso". (pp. 28-29).

La investigación muestra que, antes o después, la atención y el compromiso pueden "perdersen en los extremos". Farber (1991), en un estudio sobre los docentes "quemados", descubrió los efectos de la falta de atención a las necesidades del profesorado, de manera que el "desarrollo de la carrera" va acompañado con frecuencia de una "sensación de falta de lógica". Aunque muchos comienzan su carrera "con la sensación de que su trabajo es socialmente significativo y les dará grandes satisfacciones", ésta se pierde cuando "las inevitables dificultades de la enseñanza... interactúan con problemas y vulnerabilidades personales, así como la presión social y los valores, para generar una sensación de frustración y forzar una reevaluación de las posibilidades del trabajo y de lo que uno quiera invertir en él" (Farber, 1991, p. 36).

Muchas oportunidades de formación de "corto alcance" no satisfacen las necesidades de motivación e intelectuales a más largo plazo de los propios maestros. No consiguen conectar con los fines morales esenciales que están en el centro de su profesionalidad ni afrontar directamente las necesidades de los que tratan de mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en unas circunstancias cambiantes. Los compromisos emocionales y las conexiones con sus alumnos, tanto positivos como negativos, vigorizan y articulan todo lo que hacen. La enseñanza implica unas cantidades inmensas de trabajo en el aspecto emocional:

"Este tipo de trabajo requiere la coordinación de mente y sentimiento y, a veces, provoca la aparición de un yo que honramos como elemento profundo e intrínseco de nuestra personalidad". (Hochschild, 1983, p. 7, citado en Hargreaves, 1997b, p. 16).

Esos compromisos emocionales forman parte del yo esencial y profesional de los profesores. Kelchtermans (1993) descubrió que había seis componentes del yo esencial de los maestros de enseñanza primaria en Bélgica: autoimagen, autoestima, motivación para el trabajo, satisfacción con el trabajo, percepción de la tarea y perspectiva futura. Un estudio norteamericano señalaba siete temas que relacionaban los maestros con su yo profesional: disposición a ir más allá del deber estricto, comunicación eficaz, satisfacción personal con la enseñanza, relaciones con los compañeros, satisfacción con los éxitos de determinados alumnos, las perspectivas de los estudiantes y el aprendizaje mediante la reflexión sobre la práctica (Nelson, 1993). Estos componentes del yo esencial del docente son características esenciales de su vida. En consecuencia, el desarrollo del profesorado debe tener en cuenta esos componentes y los ambientes psicológicos y sociales que puedan estimular o disuadir del aprendizaje —por ejemplo, las propias experiencias vitales de los docentes, sus experiencias de aprendizaje profesional, su dominio de conocimientos y destrezas y las culturas de aprendizaje profesional de la escuela, que constituyen los contextos cotidianos de su trabajo.

Para participar verdaderamente en el proyecto docente, tanto para el profesorado como para el alumnado, las intervenciones en la vida activa durante

su carrera profesional deben basarse en la comprensión de la misma. Este capítulo examina tres temas necesarios para alcanzar esa comprensión:

1. Experiencia y dominio de conocimientos y destrezas del docente.
2. Conocimientos, competencia y aptitud profesionales.
3. Fases de desarrollo de los docentes.

## EXPERIENCIA Y DOMINIO DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS DEL DOCENTE

En cualquier etapa de su vida y de su carrera, los maestros se encontrarán en una determinada fase de desarrollo personal y profesional<sup>1</sup>. Como el aprendizaje de los profesionales en su trabajo se sitúa en un marco más general de desarrollo, es importante reconocer las influencias positivas o negativas que puedan estar relacionadas con éste. Hay una serie de teorías del dominio de conocimientos y destrezas que describen y explican las diferencias entre los docentes. La idea aceptada por regla general consiste en que los maestros aprenden a enseñar por experiencia, pero, ¿qué se entiende con "experiencia"? Aunque haya diferentes modelos en relación con la cognición (Dewey, 1938), la intuición (Dreyfus y Dreyfus, 1986) y las preocupaciones (Fuller, 1970), se trata de diferentes facetas de una realidad más compleja relacionada tanto con el dominio de conocimientos y destrezas como con la capacidad y la biografía personal y profesional.

Hay muchas publicaciones que consideran a los profesionales en formación inicial y en formación permanente como si estuvieran atravesando una serie de etapas de adquisición de destrezas. El modelo de desarrollo de futuros docentes en formación "basado en intereses", de Fuller (1970), indicaba seis fases en las que los estudiantes progresaban desde el interés por sí mismos, sus expectativas y aceptación profesionales, a la propia suficiencia docente, las relaciones con los alumnos, la preocupación porque los alumnos aprendan lo que se les enseña, el interés por las necesidades de aprendizaje de los discentes y la preocupación por las aportaciones del profesor al cambio del alumno. Sin embargo, es difícil que todos los maestros "principiantes" hayan alcanzado la sexta fase cuando inician su ejercicio docente y la socialización profesional en la escuela afectará inevitablemente su disposición para la dirección y el grado de desarrollo posterior.

---

<sup>1</sup> Conviene tener en cuenta que la relación entre docente y alumno, como la que existe entre enfermero y paciente, "no es un proyecto profesionalizado, sino, más bien, un caleidoscopio de intimidad y distancia en algunos de los momentos más dramáticos, conmovedores y rutinarios de la vida" (Benner, 1984, p. XXII). En consecuencia, habrá días "buenos" y días "malos" en los mundos reales de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, me limito a exponer grandes fases y no experiencias cotidianas, aunque unas influyan en las otras.

Uno de los modelos más influyentes de desarrollo del dominio de conocimientos y destrezas es el de Dreyfus y Dreyfus (1986)<sup>2</sup>. Señalan estos autores una serie de niveles de desarrollo de destrezas, a medida que el profesional pasa de "principiante" a "principiante avanzado", "competente", "destacado" y "experto". El modelo de Dreyfus y Dreyfus, como los trabajos de van Manen, Eisner y otros, reconoce que "la percepción y la comprensión se basan en nuestra capacidad de adquirir estilos flexibles de conducta, no reglas" (1986, p. 5) en una situación dada. Sus características principales se resumen en la figura 3.1.

La tentación de adoptar y aplicar este modelo es seductora. A pesar de su insistencia en la percepción, la comprensión y la intuición, parece encerrar una progresión lógica y se basa en el aprendizaje de la experiencia. Veamos de qué modo describen Dreyfus y Dreyfus (1977) la transición que puede realizarse hasta convertirse en un profesional experto:

"El agente ya no es consciente de las características y las reglas y su actuación se hace fluida, flexible y muy destacada. El jugador de ajedrez desarrolla un sentido especial con respecto al juego; el aprendiz de un idioma consigue mayor fluidez; el piloto abandona la sensación de estar haciendo volar el avión y siente simplemente que está volando". (p. 12).

Sin embargo, esto pasa por alto la complejidad y la dinámica de la vida en el aula, las discontinuidades del aprendizaje y la importancia de unas oportunidades regulares y continuas de reflexión deliberada "sobre", y "en relación con" la experiencia, como formas de situar y ampliar la comprensión de los significados de la experiencia en contextos más amplios.

"La experiencia es incoherente... no llega en paquetes asépticos de encuentros predeterminados. Esto no quiere decir que carezca de sentido, sino que ese sentido es, con frecuencia, múltiple, a veces contradictorio y, aunque pueda estabilizarse temporalmente, siempre encierra cierta infabilidad y un exceso de significado". (Usher, 1993, p. 172).

Las investigaciones de Feiman-Nemser (1990) y de Korthagen y Wubbels (1995) confirman también que el desarrollo de la experiencia y la transformación en experto están llenos de complicaciones. Elliott (1993) defiende una visión mucho más interaccionista del desarrollo. Tiene en cuenta la necesidad de que los profesionales se preparen para unos contextos personales, profesionales, organizativos y políticos cambiantes, y respondan a los mismos; está mucho más en sintonía con las ideas de un desarrollo profesional continuo profesadas en este libro. Señala que los "niveles" deben tratarse como fases interactivas y solapadas que pueden relacionarse con las expectativas de los

---

<sup>2</sup> Véase una revisión crítica de estos y otros modelos del dominio de conocimientos y destrezas en Eraut, 1994, capítulo 7.

**Fase 1: Principiante**

- Adhesión rígida a las reglas y planes enseñados.
- Poca percepción de la situación.
- Falta de juicio discrecional.

**Fase 2: Principiante avanzado**

- Orientaciones para la acción basadas en atributos o aspectos (los aspectos son características globales de situaciones sólo reconocibles tras alguna experiencia anterior).
- Percepción de la situación todavía limitada.
- Todos los atributos y aspectos se tratan por separado y todos reciben igual importancia.

**Fase 3: Competente**

- Hace frente al exceso de gente.
- Contempla las acciones, al menos parcialmente, en relación con unos objetivos a más largo plazo.
- Planificación consciente y deliberada.
- Procedimientos normalizados y rutinarios.

**Fase 4: Destacado**

- Contempla las situaciones holísticamente y no en términos de aspectos.
- Ve lo que es más importante en una situación.
- Percibe las desviaciones de la pauta normal.
- Procesos de decisión más ligeros.
- Para la orientación, utiliza máximas, cuyo sentido varía según la situación.

**Fase 5: Experto**

- Ya no se basa en reglas, orientaciones ni máximas.
- Comprensión intuitiva de situaciones, basada en una comprensión tácita profunda.
- Los enfoques analíticos sólo se utilizan en situaciones nuevas o cuando surgen los problemas.
- Visión de lo posible.

**Fig. 3.1.** Resumen del modelo de adquisición de destrezas de Dreyfus (tomado de Eraut, 1994, p. 124).

maestros como investigadores en todas las fases de su vida de trabajo, investigadores que, en distintos momentos y por diversas razones, pueden retroceder o progresar. La fase 1 —*principiantes a principiantes avanzados*— se centra en la promoción de la idea de la autoevaluación del profesor. La fase 2 —de *principiante avanzado a competente*— se centra en los docentes como “profesionales reflexivos”, que se ocupan de los problemas de las situaciones. La fase 3 —de *competente a destacado*— se centra en el desarrollo de la capacidad de los

docentes para autoevaluar acciones y decisiones. La fase 4 —de *destacado a experto*— reconoce las dificultades que el desarrollo de la experiencia y la intuición crean a la deliberación consciente. Aquí, puede ser necesario el paso al aprendizaje “de doble bucle”, con el fin de poner a prueba lo que Eraut (1994) llama la falibilidad del dominio de conocimientos y destrezas. Durante su vida laboral, los maestros dan pasos hacia adelante y hacia atrás entre fases por todo tipo de razones relacionadas con factores personales, psicológicos y sociales. De forma casi inevitable, la asunción de una función nueva, el cambio de las escuelas, la enseñanza a un grupo de edad distinto o un programa nuevo se traducirá en un trastorno del desarrollo profesional, al menos provisionalmente, y el hecho de convertirse en experto no significa que finalice el aprendizaje, de ahí la importancia de mantener la capacidad de investigar durante toda la vida. Elliott (1991) defiende la investigación-acción como un:

“Proceso por el cual se realiza de forma más plena la estructura de capacidades que definen la práctica profesional competente en los que aspiran a desarrollar sus destrezas un nivel más allá del que tiene el principiante avanzado”. (p. 134).

Aunque el modelo de Dreyfus y Dreyfus es útil como medio para conceptualizar el crecimiento de manera que no dependa sólo de la racionalidad, supone un exceso de confianza en el aprendizaje de la experiencia directa. Es un modelo de desarrollo de destrezas en el que la comprensión de la situación desempeña un papel importante, pero no la comprensión del contexto. Parece pasar por alto también otros tipos de experiencia, es decir, el aprendizaje a partir de la experiencia observada en otros (aprendizaje “vicario”), como en los estudios de casos (Elliott, 1996), y parece dar por supuesto que el punto final del desarrollo consiste en llegar a ser un experto, con el corolario (erróneo) de que el experto sea siempre infalible<sup>3</sup>.

No obstante, es obvio que existen diferencias entre los maestros “principiantes”, los “experimentados” y los “expertos”. El “mal ajuste” que pueden sentir los principiantes entre lo que han aprendido y su aplicación a la práctica es un fenómeno muy conocido, a pesar de los intentos continuos de solucionar la cuestión mediante diversas formas que pueden adoptar modelos de aprendizaje por experiencia práctica y planes de colaboración entre escuelas y universidades. Además, los maestros experimentados, a pesar de sus habilidades para gestionar la inmediatez y el ajetreo que caracterizan la presión de la vida del aula, se encuentran a menudo aprisionados por ella. De hecho, puede que no aprendan de la experiencia, sino que “haya que detener, examinar, analizar, considerar y negociar [esa experiencia] para acercarla al conoci-

<sup>3</sup> Eraut (1994) presenta un análisis detallado de Dreyfus y Dreyfus (1986), y Benner (1984) ofrece la descripción más detallada de su empleo en el mundo de la enfermería.

miento" (Aitchinson y Graham, en Boud y cols., 1993). Aunque el aprendizaje experiencial se produzca "cuando la situación real cuestiona, refina o refuta las ideas y expectativas preconcebidas" (Benner, 1984, p. 3), el aprendizaje de la experiencia directa, sin más, apunta, en el mejor de los casos, a un crecimiento limitado. El desarrollo de rutinas, la presencia de un saber tácito y la oposición a la revelación y a la información sobre las consecuencias sirven para controlar a los docentes y no para liberarlos del lastre de una práctica no examinada y acumulada. De ese modo, el aprendizaje de la práctica se traducirá en experiencia, pero sin oportunidades de reflexionar de distintas maneras "sobre" y "en relación con" la acción. Incluso, puede obviarse la experiencia sin que tenga que repercutir en el desarrollo del dominio de conocimientos y destrezas.

"La creencia de que toda educación auténtica procede de la experiencia no significa que todas las experiencias sean auténticas o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden equipararse directamente, porque algunas experiencias son antieducativas. Una experiencia es antieducativa si tiene el efecto de detener o deformar el incremento de la experiencia". (Dewey, 1938, p. 25).

Sternberg y Horvath (1995) han desarrollado una visión "prototipo" de la enseñanza experta, en la que las características que separan al "experto" del "experimentado", con independencia de la "edad" o la "fase", son:

- **Conocimiento del campo.** Los expertos afrontan con mayor eficacia los problemas. Tienen conocimientos de estructuras de planificación y de los contextos sociales y políticos en los que se realiza la enseñanza. En consecuencia, saben cómo aplicar su conocimiento de la enseñanza a contextos concretos. Tienen también un saber "tácito" que les permite adaptarse a las limitaciones prácticas en el campo de la enseñanza. La técnica convertida en rutina permite al experto prototipo "reinvertir" los recursos cognitivos en la reformulación y resolución de los problemas... para codificar, combinar y comparar selectivamente la información.
- **Eficiencia.** Los expertos pueden hacer lo que hacen los principiantes en un período de tiempo más corto (o más que los principiantes en el mismo tiempo) con menor esfuerzo aparente. Por regla general, los expertos emplean una proporción mayor de su tiempo de solución en tratar de comprender el problema a resolver... La capacidad de automatizar rutinas bien aprendidas está claramente relacionada con la capacidad de reflexión del experto.
- **Perspiciacia.** Los expertos no se limitan a resolver el problema que tengan entre manos; con frecuencia, redefinen el problema y... llegan a soluciones ingeniosas y perspicaces que no se les ocurren a otros... aplicando toda la información adquirida en otros contextos.

*Podemos definir al experto como la persona que trabaja en el límite de sus conocimientos y destrezas. En consecuencia, el experto trata de complicar progresivamente el modelo del problema que debe resolver, mientras que la persona experimentada, pero no experta, procura reducir el problema para ajustarlo a los métodos disponibles.*

Los profesores expertos son aquéllos que mantienen su capacidad de autoconciencia con respecto a su ejercicio docente y son siempre conscientes de las posibilidades de aprendizaje inherentes a cada episodio docente y a cada interacción individual. Estudiando la epistemología de la práctica reflexiva, van Manen (1995) habla de una "fenomenología de acción discreta [que] puede revelar diversos estilos de práctica intuitiva: desde actuar de un modo que prescinda en gran medida del yo hasta un tipo de diálogo interno que el ojo interior del ego mantiene con el yo" (p. 41). Ese crecimiento se produce cuando el docente "prueba y refina proposiciones, hipótesis y previsiones fundadas en principios y situaciones de práctica real" (Benner, 1984, p. 3). Pero es la reflexión sostenida sobre y "en relación con" aquéllas lo que impide que el dominio de conocimientos y destrezas vaya en detrimento del crecimiento.

## CONOCIMIENTOS, COMPETENCIA Y APTITUD PROFESIONALES

### Conocimientos

La finalidad de un desarrollo profesional continuo consiste en mantener y ampliar los conocimientos profesionales de los docentes, definidos como "los conocimientos que poseen los profesionales que los capacitan para desarrollar tareas, funciones y cometidos profesionales de calidad" (Eraut, 1996, p. 1). Eraut sostiene que el campo de conocimiento profesional de los maestros puede representarse en dos dimensiones (véase la figura 3.2). La dimensión vertical describe los distintos contextos en los que se utilizan los conocimientos, y la dimensión horizontal indica los diferentes tipos de conocimientos. La capacidad de los docentes de comprender e interpretar los acontecimientos de su clase requiere un conocimiento de la situación que se base en experiencias de situaciones similares.

El conocimiento social está relacionado con la responsabilidad de los maestros de "ver más allá de lo concreto, contemplando los fines generales de la educación", que conlleva relacionar lo que esté aprendiendo el estudiante con el contexto más general que le da sentido. Eraut sostiene que, aunque el "conocimiento del proceso" ("saber cómo") esté en el punto de mira del trabajo profesional, para que este trabajo sea de calidad, es necesario combinarlo con el "saber que" (Ryle, 1949), es decir, los tipos de "saber

Contexto de uso	Área de conocimientos			
	Conocimiento de la materia	Conocimiento de la educación	Conocimiento de la situación	Conocimiento social
Conocimiento de la clase				
Conocimiento relacionado con la clase				
Conocimientos de gestión				
Otras funciones profesionales				

Fig. 3.2. El campo de los conocimientos profesionales de los profesores (Eraut, 1996, p. 25).

proposicional" derivado de la reflexión sobre la experiencia directa y de lo aprendido de otros poseedores de conocimientos, a modo de las experiencias e investigaciones de otros compañeros<sup>4</sup>.

## Competencia

Las raíces de la competencia han de buscarse en la "dirección científica" (Taylor, 1911) y en el "culto a la eficiencia" (Callahan, 1962) y, en relación con los docentes, en el vínculo directo, observado y ahora desacreditado, entre el empeoramiento de la competitividad económica y un descenso relativo de los niveles de rendimiento de los estudiantes, establecido por los políticos, los medios de comunicación y el público en muchos países. La petición de "vuelta a las materias básicas" realizada a las escuelas de muchos países ha ido acompañada por medidas cada vez mayores de rendición pública de

<sup>4</sup> El problema que plantean algunos de los modelos más conocidos de formación continua consiste en que se centran, sobre todo, en el "saber qué" y en el "saber cómo" y, por tanto, se limitan, en último término, al desarrollo de la profesionalidad, pretendiendo extenderla. Un buen ejemplo es la matriz de Joyce y Showers (1988), en la que las modalidades preferidas de aprendizaje son la "ejemplificación", la "preparación a cargo de un tutor" y la "actuación de mentores". Ni siquiera el ciclo de observación, experiencia y evaluación de Kolb tiene en cuenta la necesidad de fomentar la relación entre el desarrollo cognitivo, emocional, social y personal en la andadura hacia la maestría en la enseñanza.

cuentas, entre las que se cuenta invariablemente la utilización de evaluaciones basadas en la competencia. En sí, la competencia no es un problema en cuanto objetivo educativo, pero *se convierte* en problema:

“Cuando se cumple una de estas condiciones o ambas: en primer lugar, cuando la competencia se convierte en un objetivo dominante, disminuyendo así la importancia de otros objetivos dignos de atención y, en segundo lugar, cuando la competencia se interpreta de manera excesivamente estricta”. (Barnett, 1994, p. 159).

Con el tiempo, la tentación de los directivos de juzgar a los docentes exclusivamente en relación con conjuntos de competencias, en vez de utilizarlos como elementos de comparación, puede llegar a ser tan abrumadora como lo es para los docentes la de juzgar el progreso de los alumnos sólo por los resultados que obtengan en unos tests que se centran en una serie relativamente reducida de muestras de rendimiento. En consecuencia, es importante que se reconozcan las limitaciones de las competencias como único medio de juzgar el trabajo del docente y de planificar su desarrollo. La sección siguiente se centra, por tanto, en éstas.

“No podemos reducir los juicios sobre la calidad educativa de los intercambios entre docentes y alumnos a las medidas de su eficacia instrumental para producir unos resultados especificados de antemano y estandarizados”. (Eraut, 1991, p. 124).

Durante la pasada década, los gobiernos introdujeron normas ocupacionales en distintos niveles para facilitar unos baremos nacionales con respecto a los cuales juzgar y certificar el rendimiento y el dominio de conocimientos y destrezas. En un ejercicio docente adecuado, la aplicación del saber, la perspicacia, la experiencia, el conocimiento de los contenidos y las estrategias pedagógicas y organizativas varía de acuerdo con el contexto del problema. Por eso, es imposible dar unas definiciones universales y auténticas de la enseñanza eficaz más allá de unas generalidades básicas. Éste es el problema de tratar de utilizar las mismas competencias como medio para evaluar a todo el mundo. La aplicación de determinados tipos de competencias revela las expectativas que los “directivos” tienen con respecto a los “empleados” de distintos niveles y en relación con diferentes funciones o tareas. Por esta razón, se levantaron muchas críticas de las competencias conductuales, por ejemplo, que se centran en las destrezas técnicas relacionadas con el trabajo y en el análisis de tareas, como “atomizadoras” y, en consecuencia, excesivamente simplificadoras de los actos docentes. ¿Acaso podemos comprender el trabajo de los maestros sin comprender sus ideas sobre él? Si falta esto, la idea de los docentes como personas pensantes y discriminativas desaparece del juicio. Es difícil imaginar la evaluación del “tacto pedagógico” (van Manen, 1995) o del “juicio discrecional” como parte de una lista de competencias cuando ambos

representan la integración de un conjunto de destrezas, ideas y cualidades aplicada a determinados ambientes y en determinadas circunstancias. Como la enseñanza depende tanto del contexto, es problemático generalizar tanto el alcance como la calidad sin tener en cuenta ciertos factores, como la conducta, la composición y el tamaño de la clase, que influyen en el rendimiento. Es más, también pueden criticarse en el sentido de que las competencias de hoy no tienen por qué ser las mismas de mañana.

Conviene recordar que el desarrollo de las competencias para la enseñanza se ha debido, por regla general, a la dirección, con fines de control del acceso a la profesión y de supervisión de la actuación de los profesores. El resultado es la concepción generalizada de que:

“Están quitando a los maestros... el poder y la autoridad. Ahora todo se lo ordenan. Careces de libertad para aventurarte; uno quiere ser creativo con los chicos y quiere hacer cosas. No quieres ser tan rutinario... sobre todo en las cosas pequeñas... Pero tienes que responder de tantas cosas y en un marco tal... que sólo puedes seguir adelante”. (Citado en Kohn y Kottkamp, 1993, p. 140).

Esta cita de un maestro norteamericano de una escuela elemental pone de manifiesto la reducción de su capacidad de utilizar el juicio discrecional que se aprecia en muchos países.

No obstante, los directivos, los estudiantes y los padres están preocupados con razón por los resultados escolares y los maestros son responsables ante ellos. Los padres, el público en general, los directivos y los mismos docentes tienen derecho a participar en la determinación de lo que pueda esperarse “razonablemente” del profesorado, tanto en general como en determinadas circunstancias. La comparación de las competencias es tan importante para ellos como para cualquier otra profesión. Sin embargo, conviene reconocer su limitación en las escuelas y aulas:

“La práctica y la investigación del desarrollo del profesorado... deben ocuparse de la competencia técnica de la docencia, del lugar de los fines morales en la enseñanza, de la conciencia, agudeza y maestría potenciales de los docentes, de los vínculos emocionales con su trabajo y de su compromiso con él. Ninguna de estas dimensiones, por sí sola, puede recoger todo lo importante. Lo que en realidad interesa es la interacción entre ellas y la integración de las mismas. El hecho de centrar la atención exclusivamente en la competencia técnica puede convertir el desarrollo profesional de los docentes en un ejercicio utilitario que no cuestione los fines y los parámetros de lo que hagan”. (Hargreaves, A., 1995, p. 26).

Se prevé que los profesores principiantes se desarrollen profesionalmente y es posible que los que están en activo sean más o menos competentes, según los factores personales y situacionales. En consecuencia, en la enseñanza, las competencias describen el nivel mínimo alcanzado y suponen un potencial de desarrollo futuro. Vistas de este modo, cuando se utilizan como medio de com-

paración aspectos observables de la práctica de los docentes en una determinada función o en relación con un conjunto dado de tareas en un momento concreto, las competencias tienen cierto valor. Aún así, los factores contextuales harán complicada la evaluación válida, del mismo modo que las medidas del rendimiento de los estudiantes han de tener en cuenta los factores de "valor añadido" (Gray y Wilcox, 1995).

Basándose en la distinción de Pearson (1984) entre el "conocimiento técnico habitual" y "conocimiento técnico inteligente", Elliott (1991, p. 122) dice que el saber hacer técnico del primero es "condición necesaria pero no suficiente de la competencia". El segundo conlleva "el ejercicio de capacidades de discernimiento, discriminación y acción inteligente...". Se producen en el contexto de tres tipos de saber que informan el trabajo del maestro: autoconocimiento; conocimiento de la situación; conocimiento del alumno. Cada uno de estos tipos de saber interactúan influyendo en la pedagogía y el currículo construido y erigido con cada estudiante (Webb y Blond, 1995, p. 612). El saber relacional —la interacción entre el saber del alumno y el del docente— es crucial para una enseñanza satisfactoria.

Elliott (1991) sostiene que, en la evaluación basada en las competencias, "están en juego" formas de aplicar unas ideas de la enseñanza muy dispares, es decir, la enseñanza como "tecnología" y la enseñanza como "práctica moral" (p. 124). La competencia en ambos aspectos forma parte de la práctica del profesional, pero, si prevalece el primero, en realidad, la enseñanza se degrada. En último término, el problema que plantean los sistemas de competencia ideados y aplicados desde el exterior consiste en que:

"Una especificidad demasiado reducida puede llevar a una falta de claridad, una mala comunicación y una credibilidad disminuida. Una especificidad excesiva lleva a unas normas abrumadoras, cuya lectura supone mucho tiempo, y al posible abuso del sistema de personas que se dediquen a tomar atajos". (Eraut, 1994, p. 212).

Las concepciones de la competencia son insuficientes para los fines del desarrollo profesional sin "una visión de los seres humanos que no se centre en las operaciones y la técnica ni en paradigmas intelectuales y la competencia disciplinaria, sino en la experiencia total del mundo de los seres humanos" (Barnett, 1994, p. 178). Esta idea se corresponde tanto con quienes promueven una visión holística de los profesores como con quienes ven el crecimiento enraizado en un marco de responsabilidad moral y profesional.

## Aptitud

La responsabilidad de la consecución y el posterior desarrollo de unas competencias definidas en sentido amplio, que forman parte del reto de la en-

señanza adecuada y de ser un buen docente, no sólo atañe a cada persona, sino también a la organización que contrata al profesorado. La formación y el desarrollo continuos es una responsabilidad conjunta. Mientras la responsabilidad individual de los maestros incluye:

- compromiso moral de estar al servicio de los intereses de los clientes;
- obligación profesional de observar y revisar periódicamente la eficacia de la propia práctica;
- obligación profesional de ampliar el repertorio propio, de reflexionar sobre la propia experiencia y desarrollar el dominio de conocimientos y destrezas;
- obligación, que es tanto profesional como contractual, de contribuir a la calidad de la organización a la que se pertenece;
- obligación de reflexionar y participar en las discusiones sobre la función cambiante de la profesión en la sociedad.

Las características complementarias que distinguen una organización de calidad consisten en que:

- mantiene el clima adecuado;
- está al servicio de los intereses de sus clientes;
- apoya y promueve el desarrollo de su personal;
- trata continuamente de mejorar su política y su práctica;
- revisa, evalúa y controla sus asuntos de acuerdo con información válida sobre su calidad, impacto y efecto. (Eraut, 1994, pp. 236-237).

En el contexto del desarrollo de profesionales que desempeñan múltiples papeles en entornos complejos, Eraut presenta un marco conceptual y un conjunto de definiciones de competencia adecuadas a los intereses de las profesiones sanitarias y asistenciales, de quienes tengan relación con ellas y de sus clientes. Señala tres enfoques corrientes de la definición de "competencia": 1) uso público; 2) negociado políticamente y situado socialmente; 3) individualmente situado. Indica que, mientras que los dos primeros pueden combinarse, el tercero sólo crea confusión; es lo que llama "*aptitud*". En consecuencia, se define la competencia como "la capacidad de realizar las tareas y funciones requeridas en el nivel previsto", reconociendo que sigue siendo problemático decidir precisamente *quién señala* "los requisitos y expectativas que haya que tener en cuenta". Mientras que la aptitud se define como "todo lo que una persona pueda pensar o hacer", no conviene olvidar que "la competencia no lleva necesariamente al nivel previsto de rendimiento", porque en éste influirán la disposición, la capacidad y el contexto.

La investigación de Eraut revela que la mayoría de las profesiones evalúa tanto la actuación (mediante la observación o la inspección de productos) como la aptitud (mediante un amplio conjunto de tareas escritas). Considera que esta combinación permite tener en cuenta la "interacción entre individuos" para desarrollar continuamente sus aptitudes y la organización del tra-

bajo profesional en respuesta a unas necesidades y prioridades cambiantes". Cree que la relación se establece en tres niveles:

1. La competencia actual forma parte, por definición, de la aptitud de una persona. Por regla general, esa competencia se infiere de las pruebas de rendimiento en el trabajo.
2. El alcance de la competencia actual se amplía con mayor facilidad cuando es posible basar nuevos aprendizajes en áreas adicionales de aptitud. Sin embargo, este potencial han de reconocerlo tanto los profesionales implicados como sus directivos.
3. La aptitud del profesional supone, en parte, ser capaz de desarrollar o transformar con el tiempo la propia práctica, para crear nuevos conocimientos, tanto mediante esa práctica como aprendiendo de otros. (Eraut, 1998, p. 12).

Propone, como finalidad de la educación y la formación profesionales, el *desarrollo de la aptitud profesional*, lo que incluye la competencia en un conjunto de tareas, funciones y trabajos, aunque la trasciende, reconociendo que el aprendizaje y el desarrollo profesionales deben ser continuos, y tiene en cuenta los cambiantes contextos individuales y sociales.

## FASES DE DESARROLLO DE LOS DOCENTES

### El desarrollo de la carrera docente

"Gran parte del desarrollo profesional no está programado desde fuera ni ideado personalmente, sino que es más bien discontinuo, es decir, carente de continuidad y orden, a veces, realmente aleatorio". (Huberman, 1995b, p. 195).

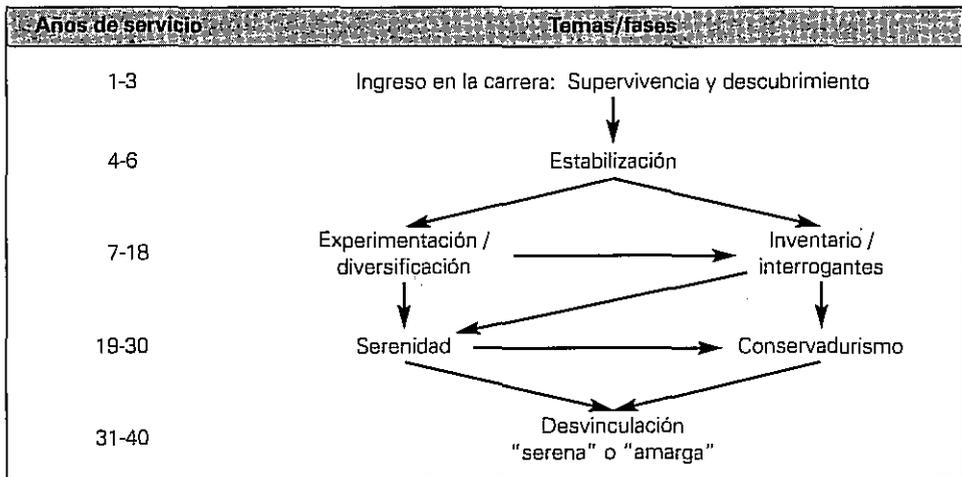
En Inglaterra (Ball y Goodson, 1985; Sikes y cols., 1985; Nias, 1989), Estados Unidos (Lightfoot, 1983), Australia (Ingvarson y Greenway, 1984; Maclean, 1992), Canadá (Butt, 1984) y Suiza (Huberman, 1989), se ha descubierto una serie de fases clave a través de las cuales parecen pasar muchos docentes a lo largo de su carrera profesional. Bolam (1990, p. 153) señaló cinco fases en cada puesto de trabajo: preparatoria, de nombramiento, de introducción, de servicio normal (es decir, 3-5 años, 6-10 años, 11 años ocupando el puesto) y de transición (o sea, ascenso, cambio de empleo, jubilación). Nos recuerda que las necesidades de las personas varían según éstos y otros factores, como la edad, el género, el tipo de escuela. Kremer-Hayon y Fessler (1991) presentan nueve etapas del ciclo de la carrera: previa al servicio, introducción, competencia, construcción, entusiasmo y crecimiento, frustración en la carrera, estabilidad y estancamiento, declive y salida de la carrera.

Los estudios más autorizados de las experiencias de la carrera profesional y de los determinantes más decisivos de las mismas, tanto del interior como del exterior de la institución, son el de los profesores suizos de

secundaria, de Michael Huberman (1989, 1995c), el de los docentes ingleses, de Sikes y cols. (1985), y el de los maestros norteamericanos, de Fessler y Christensen (1992). Esos trabajos indican que los docentes atraviesan cinco grandes fases:

1. Iniciación de la carrera profesional: compromiso inicial (comienzos fáciles o dolorosos).
2. Estabilización: compromiso (consolidación, emancipación, integración en el grupo de compañeros).
3. Nuevos retos, nuevas preocupaciones (experimentación, responsabilidad, abatimiento).
4. Período de relativa estabilidad profesional (sensación de finitud, abandono de la lucha por ascender, disfrute o estancamiento).
5. Fase final (aumento de la preocupación por el aprendizaje de los alumnos y orientación creciente hacia intereses ajenos a la escuela; desilusión; contracción de la actividad e interés profesionales).

Huberman elaboró un modelo esquemático del ciclo de la carrera docente, con fundamento empírico (véase la figura 3.3). Sin embargo, ni siquiera esta conceptualización explica suficientemente los diferentes niveles de aprendizaje, desarrollo y necesidad consiguiente de apoyo.



Con autorización de Guskey, J. R. y Huberman, M. (Eds.): *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Nueva York: Teachers College Press (© 1995, Teachers College, Columbia University. Reservados todos los derechos). Figura 9.1 (p. 204).

**Fig. 3.3.** *Secuencias modales del ciclo de carrera profesional del docente: modelo esquemático.* (Huberman, 1995).

### *Iniciación de la carrera profesional: una lucha en dos frentes*

Este período será fundamental para el establecimiento de las definiciones de la enseñanza de los docentes principiantes y de sus particulares ideas acerca de cómo comportarse en cuanto profesionales. Sus "comienzos" pueden ser fáciles o dolorosos, dependiendo no sólo de su capacidad para afrontar la organización de la clase y los problemas de dirección de la misma, el currículo y el conocimiento de los contenidos pedagógicos, sino también de la influencia de las culturas de la escuela y de la sala de profesores. Se han presentado estos primeros años de ejercicio docente como una lucha en dos frentes, en la que los maestros tratan de crear su propia realidad social, procurando que su trabajo se ajuste a su visión personal de cómo deba ser, mientras que, al mismo tiempo, están sometidos a las poderosas fuerzas socializadoras de la escuela. Lacey (1977) caracterizó tres fases por las que pasa el docente principiante: la "luna de miel", la "crisis" y el "fracaso" o "tirar para adelante" (en el sentido de desenvolverse sin mayores problemas o en el de dar clase para sobrevivir). Aunque cada una de estas fases influirá en la forma de pensar de los docentes sobre la enseñanza, lo que afectará su capacidad para cambiar será su habilidad para afrontar la "crisis". La "crisis" se produce muy pronto a causa del desajuste entre las aspiraciones de la persona y la cultura de la institución. Lacey (1977, p. 72) dice que las intersecciones de la "biografía" y la "situación social" dejan al principiante ante tres posibles respuestas:

1. *Sumisión estratégica*, en la que la persona se somete a la definición de la situación que haga la figura de autoridad y a las limitaciones de la situación, aunque mantenga sus reservas íntimas con respecto a ellas.
2. *Ajuste interiorizado*, en el que el individuo se somete a las limitaciones y cree que son para mejor.
3. *Redefinición estratégica* de la situación, que implica que las personas que no poseen el poder formal para provocar el cambio pueden lograrlo.

Si los profesores se someten estratégicamente, pueden sobrevivir, pero albergarán dudas que pueden resurgir en cualquier momento en la forma positiva de una redefinición estratégica. Los docentes pueden adaptarse internamente, en cuyo caso sobrevivirán y resolverán sus dudas internas suprimiéndolas efectivamente. Si los maestros son muy competentes y tienen éxito al tratar de convencer de su competencia a figuras de autoridad, obteniendo su aprobación, pueden llevar a cabo cierto grado de cambio mediante la ampliación de su poder para utilizar el juicio discrecional, aun sin tener funciones de autoridad formal. No obstante, si los docentes no pueden vivir con sus dudas o no pueden adaptarse con éxito y carecen de la habilidad necesaria para llegar a la redefinición estratégica, acabarán fracasando o, simplemente, "tirando para adelante".

El análisis de Lacey es plausible, pero carece de indicaciones acerca de cómo, con el tiempo, el profesor socializado puede cambiar de una postura a

otra. Es difícil creer que, una vez iniciada, una de estas estrategias represente toda la historia (Lacey reconoció la gran escasez de datos de investigación que pudieran arrojar luz sobre el proceso de socialización de los docentes y todavía padecemos la carencia de datos empíricos procedentes de estudios longitudinales). Es más, las "redefiniciones estratégicas" de los docentes parecen bastante raras. Es mucho más probable que el joven docente "comience a alejar de sí las responsabilidades de los fracasos...", achacándolas al sistema, al director, a otros docentes e incluso a los alumnos, adoptando, por tanto, el papel de víctima (Lacey, 1977, p. 84).

Los nuevos maestros que se comprometen y se adaptan a la cultura escolar lo hacen, en cierto sentido, inconscientemente. Se socializan en las normas que gobiernan la cultura. Un estudio norteamericano puso de manifiesto las formas sutiles de socializar a una maestra nueva para su trabajo, haciendo que participara en las mismas prácticas que antes había rechazado:

"En unos pocos meses, aceptó las demandas de la organización escolar y su idea predominante acerca del fracaso escolar". (Fuchs, 1973, p. 82).

En la medida en que sigamos sin discutir ni considerar problemáticos los supuestos sobre: la escuela y la práctica de clase, es probable que actúen como limitaciones sobre las capacidades de los profesores para evaluar su trabajo y, en consecuencia, aumentar su dominio de conocimientos y destrezas profesionales. En este proceso de socialización, desarrollan una serie de expectativas y normas implícitas de pensamiento y conducta.

"Son muy conscientes de estas expectativas, sobre todo de las que destacan los intercambios con personas ajenas a la escuela, pero no tanto de otras. Tienen tan interiorizadas algunas normas profesionales que sólo se ponen de manifiesto cuando alguien las cuestiona o algún accidente poco habitual llama la atención sobre ellas". (Eraut, Barton y Canning, 1978, p. 3).

Por tanto, cualquier proceso de desarrollo debe llevar consigo la explicitación de estas premisas tácitas.

### *Estabilización: nuevos retos, nuevas preocupaciones*

Pasados los períodos de "principiante" y de "principiante avanzado", es probable que la mayoría de los docentes haya adquirido cierta sensación de "maestría". Al haber dejado de ser principiantes, se les acepta en la sala de profesores como compañeros experimentados, sintiéndose relativamente seguros con respecto a su conocimiento de la práctica docente y de su asignatura, y cómodos en cuanto a su identidad como miembros de una determinada comunidad escolar. Es fácil que este sentido de creciente madurez vaya acompañado por cierta consolidación, refinamiento y extensión de sus repertorios docentes y, quizá, por su participación en un conjunto más amplio de desarrollos educativos, dentro y fuera de la escuela, a medida que evolucione y se expanda su visión de sí

mismos como "profesionales". A medida que celebran su categoría, adquirida con esfuerzo, dentro del aula, de la escuela y de la comunidad, es difícil resistirse al vínculo entre las fases de "competente" y "destacado" de Dreyfus.

Es ésta una fase clave que, en principio, puede llevar a un nivel *estable* de conocimientos, destrezas y compromiso, pero también, en último término, al estancamiento y, por tanto, al declive (Newman, 1979; Watts, 1980). Según el modelo de Huberman, la fase de estabilización es relativamente breve. En consecuencia, es fundamental que quienes desempeñen en la escuela funciones de liderazgo respalden lo que Cooper (1982) llama "necesidades del docente" cuando llegan a la fase media de su carrera:

"Nueva estimulación, nuevas ideas... compromisos más profundos, nuevos retos... para tomar parte en proyectos de alcance y significación". (p. 81).

***Período de relativa estabilidad profesional:  
reorientación o desarrollo continuado***

Es probable que "las trayectorias en las fases medias (7-18 años) difieran más que las iniciales o las finales" (Huberman, 1995b, pp. 197-198). Esta diversidad se relaciona con el progreso en la carrera, la cultura escolar y la forma de responder al ciclo de alumnos y compañeros —repetido año tras año y firmemente establecido ahora— que da seguridad, pero, paradójicamente, carece de la variedad, del estímulo y de los descubrimientos de los primeros años. Es una época en la que es probable que muchos busquen nuevos desafíos, asumiendo responsabilidades nuevas en la misma escuela o cambiando de centro con fines de promoción. También pueden comenzar a aumentar las responsabilidades fuera de la escuela, sea a causa de la vejez de los padres, el crecimiento de la familia o la profundización de las relaciones. Aunque el centro de trabajo siga siendo el epicentro de su vida, otras demandas pueden provocar tensiones al competir por un tiempo de dedicación. Algunos docentes pueden comenzar a *reorientarse* ellos mismos, reduciendo el tiempo dedicado a la profesión fuera de las horas de trabajo. Puede aparecer una tensión entre esta circunstancia y el incremento de la sobrecarga de trabajo. Las investigaciones internacionales sobre la sobrecarga indican que, en la mayoría de los casos, la semana laboral se cifra entre 55 y 70 horas (UNESCO, 1996).

Esta fase también puede asistir a las crisis de la mitad de la vida y a la aparición de unos niveles crecientes de desencanto causado por la falta de ascensos o de cambio de funciones o por el descenso de los niveles de energía y de entusiasmo. Por otra parte, puede llevar a una "recuperación de energía" (Vonk, 1989), en relación con la enseñanza en el aula, junto con una "maduración caracterizada por un menor impulso, pero también por menos inquietud, una menor necesidad de controlar a los demás o de lanzarse uno mismo; una mayor tolerancia con respecto a las propias limitaciones o debilidades, una mayor aceptación de la 'inevitabilidad' del propio curso vital" (Huberman, 1995b, p. 200). También durante esta fase, algunos maestros buscan oca-

siones para reexaminar la base en la que se apoyan sus supuestos y creencias sobre la enseñanza, para cuestionar los fines y contextos de su trabajo, para revisar y renovar sus compromisos intelectuales mediante el estudio, participando en las redes de la escuela, la administración educativa local o el distrito, o trabajando para conseguir niveles académicos superiores<sup>5</sup>.

### *La fase final*

Los 10-15 años finales de la carrera constituyen, teóricamente, la fase más avanzada de la enseñanza, aunque acompañada por el posible incremento de las preocupaciones por la salud personal y familiar. Sin embargo, también puede ser la época de mayor "conservadurismo". En esta fase, los docentes se quejan más de la conducta, el compromiso y los valores de los estudiantes "de ahora" (Peterson, 1964; Prick, 1986; Day y Bakioglu, 1996) y se muestran escépticos acerca de las virtudes del cambio. Esto no puede sorprendernos, dada la enorme inversión de tiempo, esfuerzo y maestría que probablemente hayan hecho ya estos maestros y profesores en su trabajo. No es probable que busquen nuevos ascensos y sí que se orienten con serenidad a un final "satisfactorio" de su carrera o tengan que sobrevivir, insatisfechos, en un clima poco acogedor. Estos profesores pueden sentirse marginados en la institución y amargados con respecto a quienes consideren responsables de la situación de la educación, la escuela y el descenso del nivel de los alumnos a los que tienen que dar clase. Puede que trabajen duramente en sus actos docentes fundamentales, pero quizá esa actitud no vaya acompañada por los niveles de entusiasmo y de compromiso emocional e intelectual necesarios para llegar a la excelencia.

Fessler y Christensen (1992) han propuesto un "modelo funcional" basado en el análisis de publicaciones sobre las fases de la carrera de los docentes y en extensas entrevistas con maestros que pueden utilizarse en la planificación de la formación del profesorado. El modelo (véase la figura 3.4) señala tres grandes categorías de influencias sobre el desarrollo del profesorado: ciclo de carrera, ambiente personal y ambiente organizativo. Las influencias se representan como ruedas y cada rueda aparece subdividida.

El modelo postula un "flujo y reflujo dinámicos... en el que los docentes entran y salen de las fases en respuesta a influencias ambientales de las dimensiones personal y organizativa" (Fessler, 1995, p. 187). Fessler propone unos sistemas de apoyo personalizados para los docentes en las distintas fases de su carrera. Conviene destacar que, de acuerdo con los investigadores educativos que se centran en la historia de vida, la investigación-acción, las narraciones de los docentes, el liderazgo y el cambio, reconoce: 1) la necesidad de tener en cuenta que el desarrollo profesional está fundamentalmente relacionado con las necesidades personales de los docentes, así como con las de los alumnos y el

<sup>5</sup> Véase una consideración detallada de esta y otras fases en Huberman (1995c).

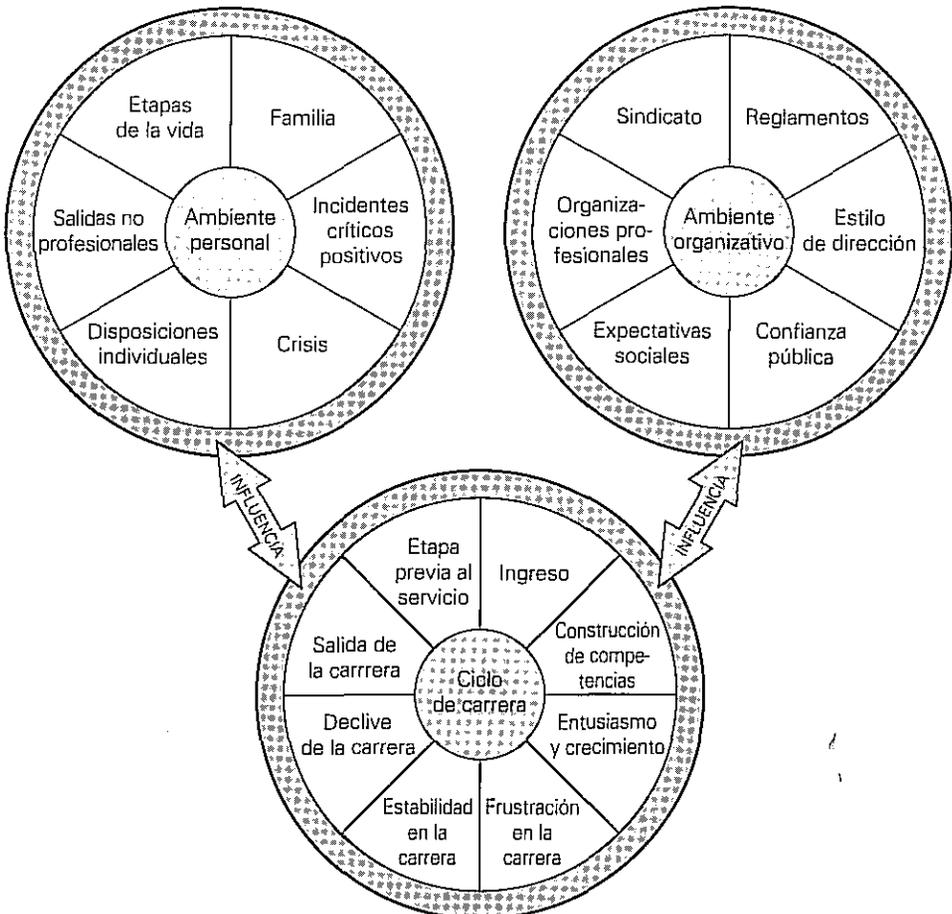


Fig. 3.4. Dinámica del ciclo de la carrera docente (Fessler y Christensen, 1992, p. 36).

sistema; 2) la dinámica de aprendizaje social entre uno mismo y los compañeros, dentro de la organización, que es necesaria a lo largo de la vida de desarrollo de los docentes, y 3) la necesidad de la reflexión sobre la práctica.

### Factores cognitivo-evolutivos

Las investigaciones sobre el aumento de la maestría en el oficio y las fases de la carrera se suman significativamente a las oportunidades de planear una formación permanente y desarrollo profesional que sean relevantes con respecto a las necesidades de los maestros; sin embargo, esa planificación tam-

bién ha de tener en cuenta su desarrollo cognitivo. Una investigación que se proponía descubrir por qué los profesores se deciden a participar en el desarrollo del profesorado encontró que no sólo había una correlación con el período de la vida y el ciclo de la carrera, sino también con la etapa cognitivo-evolutiva (Oja, 1989). A los docentes que participaron en el proyecto *Action Research on Change in Schools (ARCS)*, en Norteamérica, les preguntaron sobre: sus historias de vida; la estabilidad y la transición en su vida; la importancia relativa del desarrollo personal y de los objetivos de su carrera, y cuestiones “críticas” o claves del momento. Oja y sus colaboradores concluyeron que:

1. La edad sola no proporciona información suficiente para determinar el ciclo de carrera, el período de la vida ni la etapa evolutiva del maestro.
2. El trabajo en un proyecto a largo plazo es atractivo para los docentes que se encuentren en diversos períodos de vida posteriores a los 30 años, es decir, la crisis —acomodación— se transforma en la reestabilización de la persona —transición de la mitad de la vida— después de la transición de los 40 y de la de los 50 años.
3. La edad, el período de la vida y los años de experiencia docente pueden ayudar a explicar ciertas cuestiones clave de la vida y la carrera de un profesor, pero no bastan para explicar *cómo* participará un docente en una actividad de desarrollo del profesorado escogida por él. Esto se basa en las etapas cognitivo-evolutivas, que no tienen por qué estar relacionadas con la edad ni con el ciclo de carrera.
4. Los programas de formación del profesorado tienen que facilitar entornos expresamente diseñados para facilitar el desarrollo adulto:
  - *Desarrollo ético-moral*: orientado a los juicios morales fundados en principios, lejos de la conformidad indiscutida con las normas de los compañeros, sociales y legales, y *dirigido hacia* las normas autoevaluadas en el marco de la visión del mundo.
  - *Madurez del yo*: desarrollo de una comprensión del yo y de los demás más compleja, diferenciada e integrada.
  - *Crecimiento conceptual*: desarrollo de niveles conceptuales superiores, lejos del pensamiento basado en estereotipos y clisés simples y *orientado al* reconocimiento de las diferencias individuales de actitudes, intereses y capacidades, y a una creciente tolerancia de la paradoja, la contradicción y la ambigüedad.

En consecuencia, el trabajo del proyecto reconocía la importancia de prestar atención a las necesidades de desarrollo intelectual y emocional de los maestros. La “madurez del yo” está relacionada con la importancia de mantener el conocimiento del yo y de los otros que es fundamental para una adecuada enseñanza; el “desarrollo ético-moral” indica la necesidad de reflexión para situar la enseñanza y el aprendizaje en unos contextos más amplios que el mero incremento de la maestría técnica, y el “crecimiento conceptual” pone

de manifiesto los evidentes vínculos con la idea de maestría en la enseñanza de Sternberg y Horvath (op. cit.).

### Fases críticas del aprendizaje

Aunque los estudios idiográficos y longitudinales hayan descubierto que los adultos atraviesan diferentes fases evolutivas, es obvio que lo hacen de formas diferentes, en distintos momentos y de acuerdo con diversas circunstancias. Algunos señalan que suceden como respuesta a acontecimientos predecibles (Levinson, Darrow, Klein, Levinson y McKee, 1978), mientras que otros se centran, como hemos visto, en la carrera profesional (Huberman, 1989), en el desarrollo cognitivo (Oja, 1989) y en factores del ciclo vital (Ball y Goodson, 1985). Otras investigaciones señalan la importancia de los acontecimientos críticos de las historias de vida y de la carrera profesional de los docentes y de la fase actual de desarrollo (Denicolo y Pope, 1990; Eraut, 1991; Gudmundsdottir, 1990; Leithwood, 1990; Sikes y cols., 1985; Oja, 1989; Ball y Goodson, 1985; Goodson, 1992; Huberman, 1989; Shulman, 1987).

En Inglaterra, por ejemplo, las investigaciones indican que "es probable que... los ciclos de desarrollo acelerado... sean estimulados por factores internos o externos, se produzcan en cualquier momento de la vida de la persona" (Nolder, 1992). La investigación empírica de Nolder, realizada durante cuatro años con profesores de escuelas secundarias, puso de manifiesto que había determinadas condiciones que sirven de "estímulos instantáneos" del desarrollo. Se han descrito de formas diversas, como "incidentes críticos", "dilemas", "hitos" o acontecimientos clave en la vida de una persona, en torno a los cuales giran las decisiones importantes. Provocan que el individuo "seleccione ciertos tipos concretos de acciones que llevan a determinadas direcciones" (Sikes y cols., 1985, p. 57). Estas fases críticas de las biografías profesionales de los maestros representan "la culminación de un proceso de decisión que cristaliza el pensamiento del individuo, en vez de hacerlo responsable... de esa decisión" (Sikes y cols., 1985, p. 58). Los individuos pueden bloquearse en cierto nivel en algunas áreas mientras avanzan más en otras (Watts, 1981). Al apoyar el desarrollo profesional continuo, es fundamental, tanto para los intereses del profesorado como para los de las escuelas, identificar estas fases y etapas clave de transición y relacionarlo con ellas.

En un estudio del desarrollo profesional de los docentes en escuelas de Inglaterra, se les pidió que redactaran breves autobiografías, centrándose en los acontecimientos, experiencias y personas que hubieran influido significativamente en sus actitudes hacia su propio aprendizaje profesional. Se consideraba que debería haber una conexión entre sus propios valores, preferencias de aprendizaje y prácticas, y sus experiencias e influencias pasadas, tanto negativas como positivas. Se elaboró una hipótesis acerca de que podría establecerse también una conexión entre las etapas de su vida y de su carrera y las

necesidades de aprendizaje que descubrieran (Day, 1993c). Aunque para algunos docentes el aprendizaje era, sin duda, un proceso evolutivo, gradual y acumulativo, muchos se referían a momentos cruciales de su vida, de su carrera o de ambas cosas. Por ejemplo, el docente A, que trataba de tener más responsabilidades, había “aprendido más en los últimos tiempos que en el pasado... por trabajar con un determinado profesor”; la visión de la enseñanza de las matemáticas del profesor B había cambiado por completo desde una tarde en la que escuchó una conferencia inspiradora, y “todo el enfoque del campo” del profesor C había cambiado a causa de sus experiencias en una asignatura para la obtención de un grado académico superior.

A continuación aparecen algunas reflexiones de los profesores sobre la necesidad de un desarrollo profesional planificado en determinadas *etapas claves* de sus carreras profesionales:

### *El cambio de funciones*

La profesora D se encontró en la situación de acceder a un puesto:

“No disponía de unos conocimientos teóricos suficientes para justificar o explicar lo que yo estaba haciendo. Sabía lo que hacía, pero no podía explicarlo... Hasta hace cuatro años, todo mi ejercicio docente lo desarrollaba por instinto”.

El profesor E hacía más hincapié en las necesidades de la función de apoyo que tenía que desempeñar que en sus necesidades personales de aprendizaje:

“En las primeras etapas, la formación permanente me sirvió mucho a nivel personal y en exclusiva... después pasó a ayudarme a desarrollar mi primera responsabilidad como líder curricular. Ahora, he vuelto a contemplarla como profesor, pero también como directivo... Por tanto, ha pasado de estar centrada en mí a centrarse en la escuela. ¿Me beneficiará en algo?, ¿seré capaz de transmitir algo al director, a otros responsables del currículo o a otros profesores que vienen a pedirme ayuda y consejo?”.

### *Tras varios años de ejercicio docente, con el fin de evaluar la situación*

“Deseo volver a la universidad y pasar algún tiempo *fuera* de la enseñanza, *necesito* tiempo *fuera* de la enseñanza en una escuela... una reflexión, un reentrenamiento. Sería útil disponer, en ciertos momentos, de un tiempo libre de las presiones del aula. Sería *muy* útil. Especialmente ahora, cuando siento una necesidad terrible de cambio... Es muy duro cambiar mientras estás haciendo el trabajo o hacerlo todo a la vez”. (Profesor E).

### *Para tener una perspectiva más amplia*

Al profesor F le preocupaba la necesidad de adquirir una perspectiva más general, en ciertos momentos de su carrera profesional, para “distanciarse un poco y observar el conjunto”, un aprendizaje que no cabe en las “normas” de la vida escolar, para evitar quedarse “atrincherado” en lo cotidiano:

“Distanciarse... salir... hablar con otras personas sobre sus experiencias... ver un panorama más amplio... porque pierdes perspectiva... te atrincheras en tu casilla... en tus propias formas e ideas... en esta escuela”.

### *Para ganar confianza en uno mismo*

El profesor G señalaba el peligro de abarcar demasiado en los cinco primeros años de ejercicio docente:

“Porque ya es bastante hacerse a la clase, habituarse al trabajo y el modo de desarrollarlo, y creo que los cursos que ayuden a lograr eso y a estabilizarte son los que hacen falta en los cinco primeros años”.

En Canadá, Ken Leithwood relacionó el desarrollo psicológico y del ciclo de la carrera profesional con el crecimiento de la maestría profesional en el que pueden influir directamente, según afirma, los directores escolares (véase la figura 3.5). Ejemplifica cómo pueden utilizarse las dimensiones interrelacionadas de la vida de desarrollo de los docentes, descubiertas por los investigadores, para su formación permanente y desarrollo profesional. Al hacerlo, muestra una relación directa entre el acceso a una “meseta” profesional y las etapas 5 y 6 del desarrollo de la maestría profesional, similares a las presentadas por Dreyfus y Dreyfus (1986), indicando que:

“Una parte significativa de la explicación de que los maestros se vean a sí mismos en una fase de meseta estriba en que muchas escuelas y sistemas escolares no permiten que sus docentes adquirieran una perspectiva más amplia, conociendo y relacionándose con muchas clases —para ver y trabajar con otros—. Esas circunstancias responden a la disposición de aquéllos para aceptar mayores responsabilidades y permiten que la escuela y el sistema escolar se beneficien de su experiencia acumulada. Es más probable que los maestros y profesores que han vivido esa clase de situaciones entren en la etapa final del ciclo de su carrera en un marco mental aún expansivo o, al menos, como personas que se preparan para la jubilación con talante positivo”. (Leithwood, 1990, p. 81).

Aunque este modelo multidimensional, como el de Fessler, pueda utilizarse para informar la planificación del desarrollo profesional de toda la carrera docente, no tiene en cuenta las necesidades de confianza en sí mismos, la influencia de los factores emocionales, además de los cognitivos y las condiciones de trabajo.

## CONCLUSIÓN

Los enfoques del desarrollo profesional como un continuo lineal, aunque superficialmente atractivos y plausibles, son demasiado simplistas y poco prácticos, ya que no se basan en la perspectiva del “docente como persona”.

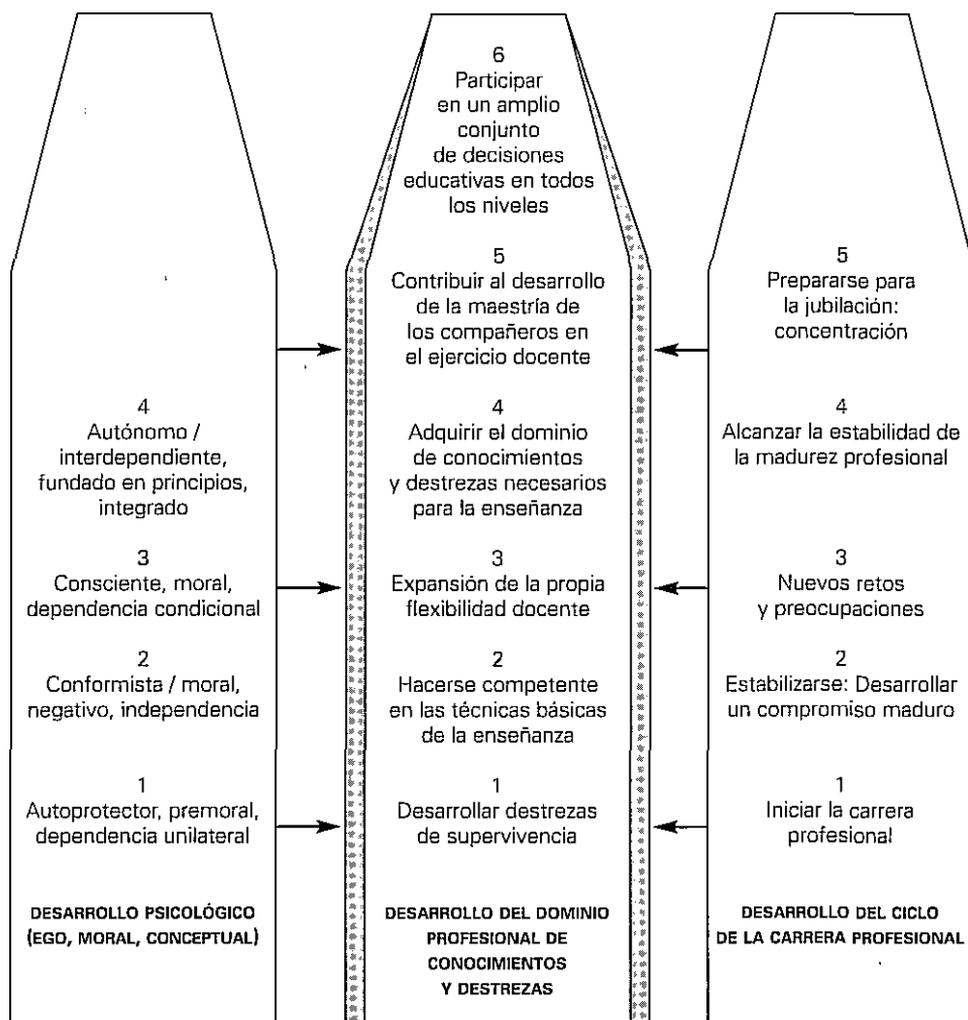


Fig. 3.5. Dimensiones interrelacionadas del desarrollo profesional docente (Leithwood, 1990).

sino en la del "enseñante como empleado", de carácter sistémico y gerencial. La adhesión a ellas puede inclinar a la excesiva simplificación o a la tendencia asimétrica a atender las necesidades del sistema, pasando por alto las necesidades del docente integrado en él, dejándolas a su suerte. Los modelos de desarrollo profesional del profesorado que asumen determinadas necesidades en ciertas "etapas" de una carrera lineal, bien se refieran a funciones y responsabilidades o a años de servicio, han de tener en cuenta tanto los contextos y

culturas históricas y organizativos en los que se sitúa el trabajo como sus fases de desarrollo emocional y cognitivo. También deben asumir la posibilidad de que algunos docentes no tengan “una secuencia continua de experiencias de vida... hablamos de un proceso lleno de estabilizaciones, discontinuidades, regresiones, expansiones fuertes y aisladas y puntos muertos” (Huberman, 1995b, p. 196). Hay argumentos persuasivos para dirigir determinadas oportunidades de aprendizaje —formal e informal— a profesores que se encuentren en fases “clave” de desarrollo intelectual, de experiencia, de carrera o funcional. Es muy probable que éstos estén en una situación de gran disposición para reflexionar de forma sistemática sobre su pensamiento y su práctica —y sobre los contextos en los que se desarrollan—. Es posible que quieran prepararse para nuevas funciones, renovarse mediante un aprendizaje más profundo en relación con sus conocimientos pedagógicos o su asignatura o lograr una visión o una orientación más clara con respecto a su carrera. No obstante, en todas estas circunstancias, en el éxito o el fracaso también influirán otros factores. El capítulo siguiente estudia las condiciones del aula, la escuela y el liderazgo en las que trabajan los maestros y que, inevitablemente, influyen en sus ambiciones, capacidades y oportunidades de convertirse en aprendices permanentes.

# 4

## Condiciones de trabajo de los docentes: aulas, culturas y liderazgo

---

---

ESTE CAPÍTULO destaca la importancia que la confianza en uno mismo, las culturas de aprendizaje profesional y un liderazgo comprometido tienen para la enseñanza. Se centra en los contextos políticos generales en los que los maestros desarrollan su trabajo, en las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el aula, los efectos de la cultura escolar, la función del director en el desarrollo profesional y el mismo desarrollo del liderazgo.

### CONDICIONES DE TRABAJO EN LAS ESCUELAS

“Si queremos que todos los estudiantes aprendan del modo que señalan las nuevas normas y exige la compleja sociedad de nuestros días, tenemos que desarrollar una enseñanza que vaya mucho más allá de la mera dispensación de información, la administración de un test y la concesión de una calificación. Tenemos que entender cómo enseñar de un modo que responda a los diversos enfoques del aprendizaje de los estudiantes, que esté estructurado de manera que aproveche los puntos de partida únicos de los alumnos, y que apoye cuidadosamente el trabajo orientado a una actuación más destacada. También tenemos que entender que las escuelas deben organizarse para apoyar la enseñanza y el aprendizaje... las escuelas del siglo XXI deben pasar de una modalidad selectiva —‘caracterizada por una variación mínima de las condiciones de aprendizaje’, en las que ‘se dispone de un conjunto reducido de opciones de enseñanza y de un número limitado de formas de alcanzar el éxito’— a otra adaptativa, en la que ‘el ambiente educativo pueda facilitar un conjunto de oportunidades de éxito’”. (Darling-Hammond, 1996b, p. 7).

La reforma ha pretendido elevar los niveles de rendimiento de los alumnos. Esto requiere un compromiso y una maestría docente mayores y un lide-

razgo más dinámico, complejo e intervencionista de los directores y de otros para garantizar que las escuelas sigan desarrollándose. Sin embargo, paradójicamente, la mayoría de las reformas no ha sabido prestar una atención paralela a las condiciones del lugar de trabajo, que hacen que muchos profesores se sientan desprofesionalizados, perplejos, airados y desmoralizados. Tienen una sensación de autoeficacia reducida, definida como "la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para hacer frente a situaciones futuras" (Bandura, 1997, p. 2). Si es seria la intención de los gobiernos de elevar los niveles de rendimiento y, por tanto, los niveles de enseñanza, será importante comprender cómo afectan a los maestros las condiciones de la enseñanza, fundamentales para la eficacia del trabajo y la satisfacción con el mismo.

El tema de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional sobre la Educación de la UNESCO, celebrada en 1996, fue la función de los profesores en un mundo cambiante y sus descubrimientos señalan la importancia de las condiciones de la enseñanza para reforzar la calidad del trabajo de los docentes. Se observó una "disociación entre el reconocimiento de la importancia de los maestros y la ausencia de medidas reales a su favor, sea... desde el punto de vista financiero, del nivel de participación en la dirección o del de la mejora de los procesos de formación inicial o continua" (Tedesco, 1997, p. 24), y mencionaba pruebas de que las políticas de ajuste estructural de muchos países en vías de desarrollo habían llevado a un descenso del gasto y a un deterioro significativo de las condiciones de trabajo del docente:

"Este deterioro produjo, a su vez, una serie de fenómenos ya conocidos: desmoralización, abandono de la profesión, absentismo, búsqueda de otras ocupaciones y, por último, un impacto negativo en la calidad de la educación ofrecida". (p. 24).

En las últimas décadas, la moral del profesorado ha disminuido en muchos países. En Inglaterra, por ejemplo, la situación presenta una mejora de las puntuaciones obtenidas en tests y exámenes, y los informes de la inspección escolar independiente, de la OFSTED, muestran una mejor enseñanza, pero los maestros y los alumnos están cada vez más descontentos. La *National Commission on Education* presentó el informe de una encuesta de profesores de Inglaterra y Gales que mostraba que sólo el 9% de los docentes cualificados (sin contar con los directores ni con los vicedirectores) estaba "muy satisfecho" en su puesto de trabajo, mientras que el 37% no estaba satisfecho o no lo estaba en absoluto (NCE, 1993). El *Third International Maths and Science Study (TIMSS)* sobre 26 países reveló que un tercio de los maestros ingleses de primaria y más del 40% de los profesores ingleses de secundaria querían dejar la enseñanza. Además;

"Sólo el 19% de los maestros ingleses de primaria sentía que la sociedad apreciaba su trabajo, en comparación con el 57% de Canadá. Y, mientras un tercio de los maestros ingleses quería dejar la enseñanza, sólo el 19% de los maes-

tros holandeses y el 24% de los canadienses manifestaban que necesitaban cambiar de trabajo. Mientras que el 27% de los profesores ingleses de matemáticas de secundaria sentía que se apreciaba su trabajo, este porcentaje no resistía la comparación con los alemanes (49%), los canadienses (52%) y los suizos (84%)". (Informe en *TES*, 13 de junio de 1997).

Las razones de la baja moral, la falta de confianza y la poca eficacia sentidas por el profesorado de muchos países pueden atribuirse a los cambios ocupacionales y organizativos de las condiciones de trabajo, que han tenido la consecuencia universal de intensificar el trabajo en las escuelas, aumentando la carga laboral dentro y fuera de ellas, y reduciendo la confianza en la opinión de los docentes. Es probable que aquellos cuya sensación de eficacia sea baja exhiban una baja motivación en clase y en el entorno escolar, y es más fácil que prefieran la rutina al experimento, y sean menos receptivos a las nuevas prácticas docentes.

Las formas del cambio de las condiciones de trabajo difieren según los gobiernos. A continuación, aparecen tres breves ejemplos de cambios de condiciones de trabajo en distintos países, que parecen influir de forma adversa en las condiciones para el desarrollo profesional.

### **Australia: descentralización y colaboración**

En un estudio nacional, que investigaba (Ball, 1994, p. 19) la relación entre docente, contexto y política, Grundy y Bonser revisaron el "nuevo orden de trabajo" de la planificación del desarrollo profesional, la rendición de cuentas, la planificación económica, la toma compartida de decisiones, la gestión participativa, el aprendizaje de los alumnos, el desarrollo escolar y el trabajo en equipo, que son características de la gestión desde la escuela en los centros australianos. Aunque encontraron una defensa cerrada de las prácticas de trabajo en colaboración y de la decisión participativa en la planificación del desarrollo escolar, por ejemplo, "las diferencias entre las respuestas de los docentes y directores en su informe sobre el nivel de participación plantea una cuestión acerca del grado y de la calidad de esta participación" (Grundy y Bonser, 1997, p. 23). Parece que la descentralización no se ha traducido necesariamente en la reducción de la jerarquía ni en unas culturas colaborativas, fenómenos ambos que promueven la colegialidad (Stenhouse, 1975; Rosenholtz, 1989; Lieberman, 1990; Little, 1982, 1992). En cambio, aparecían igualmente formas de "colegialidad impuesta" (Hargreaves, 1994, pp. 192-196), reguladas administrativamente y orientadas a la implementación.

### **Noruega: nueva distribución del tiempo de trabajo**

En Noruega, la nueva distribución del tiempo de trabajo de los maestros en la década de 1990 se renegoció al mismo tiempo que la reforma es-

tructural y curricular. Con el nuevo convenio, el trabajo de los docentes se dividió en tres componentes: horas de clase; trabajo organizado en colaboración con los compañeros, p. ej., reuniones, etc. (190 horas anuales), y preparación de clases. Klette (1998) estudió los efectos de la colaboración impuesta sobre 2.400 docentes de las escuelas primaria y secundaria. Descubrió que utilizaban las 190 horas sobre todo para reuniones del claustro, y otras, más reducidas, para grupos por materias. El profesorado valoraba menos las primeras que las últimas, con independencia del tipo de centro. No obstante:

“Uno de los descubrimientos más interesantes... es el descontento generalizado y global con la práctica del convenio vigente con respecto al tiempo de trabajo, combinado con la sensación de impotencia y apatía de los docentes”. (p. 18).

La cuestión que se plantea aquí tiene relación con la percepción de los profesores de la disminución de su control sobre su situación de trabajo inmediata, en vez del incremento del mismo.

### **Inglaterra: gerencialismo creciente**

Otro ejemplo interesante tiene que ver con los recientes cambios en Inglaterra, a causa de la velocidad, la intensidad y el volumen de la reforma del gobierno de la escuela, del currículo y la evaluación y de las condiciones de empleo, que han afectado radicalmente la vida de trabajo de los maestros. En un autorizado estudio de la cultura profesional de los profesores de secundaria, que analizó cómo habían influido los cambios en el sentido de la profesionalidad de los docentes, Helsby (1997) señaló el aumento de un “nuevo gerencialismo” en el que el poder creciente de los directores escolares se consideraba una amenaza a la profesionalidad de los profesores:

“La mayoría de los comentarios sobre los cada vez mayores poderes de la dirección eran negativos, poniendo de manifiesto una frustración considerable entre los profesores y, en último término, una pérdida de compromiso... La confianza profesional disminuye con demasiada frecuencia a causa de la presentación de informes y de la inspección desde la dirección, y por el creciente gerencialismo, mientras que la intensificación de la vida de trabajo y la restricción de recursos impone unos límites severos a la posibilidad de encontrar tiempo para la reflexión y la planificación. La colaboración con los compañeros está limitada por las restricciones de tiempo, por la creciente insularidad de las escuelas y departamentos, y por la competitividad engendrada por la publicación de las clasificaciones de evaluación y los resultados de los exámenes en un sistema educativo orientado hacia el mercado”. (pp. 9 y 10).

Burgess (1988), Ball (1987) y Bowe y Ball (1992) han indicado la distancia cada vez mayor entre los profesores y los directores a medida que la reforma estructural ha ido aumentando las funciones de gestión empresarial de los directores, acercando su cometido a la de un "director general" (Hughes, 1985; Grace, 1995) y dejándoles menos tiempo para dedicarse a sus funciones de "dirección profesional" (Pollard, Broadfoot, Cross, Osborn y Abbot, 1994). Las excepciones de esta tendencia se encuentran, sobre todo, en las escuelas primarias (Acker, 1990; Woods, 1993).

En consecuencia, la capacidad de aprender no sólo está relacionada con los contextos personales, sino también con los contextos sociales. Si la autoestima es baja o el contexto social "poco acogedor", es probable que esta capacidad se minimice. Estos tres ejemplos demuestran hasta qué punto las reformas educativas no han tenido en cuenta las investigaciones realizadas durante años, que indican que la reflexión crítica, junto con la autonomía y la posibilidad de escoger, la sensación de tener unos fines comunes y las relaciones interpersonales positivas, dentro de unas culturas de colaboración, refuerzan el aprendizaje adulto (Argyris y Schön, 1976; Marsick y Watkins, 1990; Knowles, 1984).

## CONDICIONES DEL AULA

Las investigaciones realizadas en todo el mundo sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en clases más pequeñas, y las experiencias y percepciones que los docentes, los alumnos y otros interesados tienen de los efectos del mayor tamaño de la clase<sup>1</sup> confirma la importancia del tamaño del aula para una enseñanza eficaz. Es un factor influyente porque puede afectar la composición y, por tanto, el alcance de las aptitudes y actitudes de los alumnos, su capacidad de concentrarse en el trabajo y la provisión de interacciones sostenidas con el maestro, y de atención diferenciada de éste para con sus alumnos. Hopkins, West y Beresford (1998) señalan que el profesorado tiene que aplicar en el aula seis condiciones para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos:

1. *Relaciones auténticas*, en el sentido de la calidad, la apertura y la congruencia.
2. *Reglas y límites*, como pautas de expectativas, fijadas por el docente y la escuela, con respecto al rendimiento y la conducta del alumno en el aula.
3. *Planificación, recursos y preparación*, en relación con el acceso de los docentes a un conjunto de materiales de enseñanza adecuados y con la capacidad de planear y utilizar estos materiales de forma diferenciada con un conjunto de estudiantes.

<sup>1</sup> Este apartado se basa en una síntesis crítica de la bibliografía relativa al tamaño de la clase y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Day, Tolley, Hadfield, Watling y Parkins, 1996).

4. *Repertorio del profesor*, como el conjunto de estilos y modelos de enseñanza interiorizados por el docente y a su disposición, dependiendo del alumno, el contexto, el currículo y el resultado deseado.
5. *Relación pedagógica*, como la capacidad de los maestros de establecer unas relaciones, dentro y fuera del aula, que se centren en el estudio y la mejora de la práctica.
6. *Reflexión sobre la enseñanza*, como la capacidad de cada docente de reflexionar sobre su práctica y someter a la prueba de la práctica las especificaciones de enseñanza procedentes de otras fuentes. (p. 123).

Las clases de mayor tamaño reducen la incidencia de estas características, porque provocan el incremento de la carga de trabajo de los docentes, crean unos ambientes de gestión y de aprendizaje más complejos para profesores y alumnos, y suscitan unas relaciones pedagógicas más problemáticas.

### La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en clases más pequeñas

“Los aspectos de la enseñanza que la investigación ha demostrado que mejor promueven el rendimiento de los alumnos están muy presentes en las clases más pequeñas. Se estimula a los alumnos más a menudo, están con el maestro durante períodos más largos, dedican más tiempo a la tarea que a la rutina de clase, y reciben mayores cantidades de información sobre su trabajo. Los estudios de aulas, realizados tanto aquí como en Estados Unidos durante dos décadas, han mostrado repetidamente que éstas son las características más importantes de la enseñanza para promover un aprendizaje eficaz del alumno”. (Galton, Hargreaves y Pell, 1996, p. 24).

En Norteamérica, el metaanálisis de 76 estudios reveló que “no cabe duda de que, en igualdad de condiciones, se aprende más en clases pequeñas” (Glass y Smith, 1978, p. v). La síntesis de la “mejor prueba” de Slavin (1989) llegó a unas conclusiones similares. Concluyó que, aunque los efectos de una importante caída del rendimiento suelen ser pequeños, hay efectos significativos en otras variables, como la moral del docente y del alumno. Reconoce que la reducción del tamaño de la clase:

- ayuda a atraer y retener a maestros buenos;
- hace a los maestros más receptivos a la innovación;
- mejora el tono y la moral de la escuela;
- contribuye a la sensación de que la escuela es un lugar que brinda apoyo y acogida.

Otra investigación de “análisis de agrupamientos” sobre 100 estudios sobre el tamaño de las clases concluyó que:

- los efectos más positivos de las clases pequeñas sobre el aprendizaje de los alumnos se producen en aulas con 22 o menos alumnos de 5 a 8 años;
- las clases más pequeñas pueden afectar positivamente el rendimiento académico de los alumnos económicamente débiles y de minorías étnicas;
- si el maestro sigue utilizando los mismos métodos de enseñanza que emplea en las clases más grandes, no puede preverse un incremento importante del rendimiento del alumno, al reducir el tamaño de la clase (Robinson, 1990, p. 82).

El estudio empírico longitudinal más autorizado de 7.000 alumnos de Tennessee (EEUU) (véanse: Mosteller, 1995; Johnson, 1990; Achilles y cols., 1993a, 1993b) confirma estos descubrimientos, añadiendo que los alumnos de pequeñas aulas de educación infantil obtienen unas puntuaciones significativamente más elevadas en autoconcepto y en motivación. Las críticas de este proyecto de intervención se han centrado en su eficacia con respecto al coste y no en sus resultados (Slavin, 1994). De hecho, el mismo crítico dijo también:

“Como padre, quiero que mi hijo esté en la clase más pequeña posible. Como maestro, quiero dar clase en el aula más pequeña posible. Casi todos los maestros y padres del mundo sienten lo mismo. Como contribuyente, estaría más que contento si pagara impuestos más elevados para reducir el tamaño de las clases”. (Slavin, 1990, p. 6).

Otros estudios de evaluación han señalado las ventajas de las clases pequeñas:

- conclusión más rápida de la enseñanza básica, dejando más tiempo para trabajar con materiales adicionales;
- uso de textos complementarios y de actividades de enriquecimiento;
- enseñanza más exhaustiva para que los niños participen en actividades originales de aprendizaje;
- incremento del empleo de recursos de aprendizaje;
- individualización mejorada de la enseñanza, como refleja la mayor supervisión de la conducta del alumno, unas actividades individualizadas y más inmediatas de repaso y de enriquecimiento, interacciones más frecuentes con cada uno de los niños, un mejor ajuste entre la capacidad de cada alumno y las oportunidades de aprendizaje que se le ofrezcan, y un conocimiento más detallado de las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. (Word y cols., 1990, p. 14).

Una investigación reciente a pequeña escala, llevada a cabo en un contexto inglés, ha reforzado estos descubrimientos. Galton y cols. (1996) descubrieron que los maestros de clases grandes dedicaban un porcentaje mayor del tiempo a las actividades rutinarias en el “control crítico”, menos tiempo

en "interacción sostenida" con alumnos concretos, y un porcentaje menor de las actividades de supervisión de tareas en "informar al alumno sobre las mismas". Estas tres áreas del trabajo de los docentes son fundamentales para facilitar unas oportunidades de aprendizaje de calidad.

En consecuencia, es obvio que, a todas las edades, la disminución del tamaño de las clases puede llevar y, de hecho, lleva a un incremento del aprendizaje; tiene efectos favorables en la actitud, la autoimagen y la motivación de los estudiantes; tiene efectos positivos sobre los alumnos desaventajados y de minorías étnicas, así como sobre la moral, la motivación y el mantenimiento de los docentes en sus puestos.

También es más fácil dirigir la conducta en las clases pequeñas (Bain y Achilles, 1986; Klein, 1985; Cooper, 1989), pues los alumnos:

- parecen quedar más absortos en lo que hacen;
- atienden más, participan y dedican más tiempo a la tarea;
- interrumpen con menos frecuencia.

Una consecuencia del aumento del tamaño de la clase es el incremento del mal comportamiento de los alumnos (Bain y Achilles, 1986; Bennett, 1994; Fernández y Timpane, 1995). Además, ciertos estudios independientes (p. ej., HMSO, 1994) confirman que los aumentos del tamaño de las clases llevan a incrementar el número de horas que tienen que trabajar los maestros. Una serie de estudios correlacionales señalan también la relación entre el mayor tamaño de las clases, el estrés y el padecimiento del síndrome del quemado de los docentes (p. ej., Travers y Cooper, 1996). En relación con las oportunidades que tienen los docentes para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos, los efectos del tamaño de la clase son demasiado evidentes:

"Hay otro niño que participa en la rutina regular de las actividades de clase... Otro juego de materiales que preparar... otro trabajo que leer, corregir, sobre el que reflexionar y dialogar con el niño... Hay otro niño que evaluar (las evaluaciones del currículo nacional), y otro informe que redactar para los padres y que discutir con ellos... Hay otro niño con el que compartir la pequeña cantidad de tiempo que podría dedicarse a las necesidades de cada alumno... Hay otro espacio de la clase que se ocupa y que reduce la flexibilidad para reorganizar la enseñanza de distintas maneras". (Bassegy, 1995, p. 10).

Hay autores que dicen que los docentes podrían incrementar el tiempo dedicado a distintos tipos de enseñanza a toda la clase, en beneficio de sus alumnos, citando datos de rendimiento en matemáticas y ciencias naturales de los países de la costa asiática del Pacífico, y de otros seleccionados en particular (p. ej., Reynolds y Farrell, 1996). Estos estudios han recibido críticas generalizadas (p. ej., Alexander, 1996) porque parece que no consideran la dife-

rencia cultural. Por ejemplo, en el caso de los países de la costa asiática del Pacífico, es necesario tener en cuenta:

- la elevada categoría de los maestros en la sociedad, a causa de tradiciones religiosas y culturales que valoran mucho el aprendizaje y la educación;
- la tensión cultural que refleja las creencias confucianas sobre el papel del esfuerzo y la importancia de que los individuos luchen y trabajen mucho;
- las elevadas aspiraciones de los padres con respecto a sus hijos;
- los elevados niveles de compromiso de los niños para hacer las cosas bien.

### Experiencias y percepciones

En el pasado, existió una tendencia a ignorar o despreciar las experiencias manifestadas por los docentes, los alumnos, los padres y los consejeros de dirección. Dos citas nos proporcionan una ilustración adecuada de los descubrimientos de las investigaciones sobre las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje. La primera es de un alumno de 9 años de una escuela inglesa:

"Tengo 9 años y estoy en una clase de 38 niños. Naturalmente, mi maestro no puede dedicarnos el tiempo que necesitamos. Si uno de nosotros trae de casa un trabajo que haya hecho por su cuenta, no puede estudiarlo con demasiada atención. Esto me ocurrió no hace mucho, cuando traje de casa un trabajo que hice sobre un paseo por el canal. Si no hubiéramos sido tantos en mi clase, mi maestro hubiera podido hablar conmigo sobre mi trabajo y hubiera escrito luego algo sobre él. Los niños de 8 y 9 años [en referencia a la decisión del gobierno laborista de reducir el tamaño de las clases de los niños de 5 a 7 años solamente] necesitan tanta atención como los de 5 a 7 años. (Tomado de *The Independent*, 12 de junio de 1997)".

Esta experiencia de un alumno confirma los estudios sobre las escuelas secundarias de la ciudad de Nueva York, que prueban que el tamaño excesivo de las clases está teniendo efectos negativos significativos sobre la enseñanza y el aprendizaje en el sistema, que está "gravemente" relacionado con el bajo rendimiento de los niños que proceden de familias de bajo nivel socioeconómico, y que tanto los alumnos como los profesores se sienten profundamente descontentos (Rivera-Batiz y Martí, 1995). Las ilustraciones gráficas de los efectos de esa superpoblación proceden tanto de alumnos como de profesores. La madre de un alumno de una escuela elemental de Oregón manifestó que su hijo le había dicho: "Mamá, allí hay mucha gente, hasta me echan el aliento" (Smith, 1995), y una profesora de alumnos de 14 y 15 años comentaba que, en su clase, había "muy poco sitio para mover los pupitres, por lo que

tiendes que utilizar un estilo de enseñanza muy estático" (Boyle, 1996). Según Fernández y Timpane (1995, p. 6), en relación con los efectos del exceso de alumnos por aula, "cuanto más densa y superpoblada esté el aula, más maestros y alumnos volverán a las técnicas de enseñanza y a las pautas de aprendizaje habituales", lo opuesto al diagnóstico sobre lo necesario para hacer avanzar la enseñanza y el aprendizaje que hacía Linda Darling-Hammond en este mismo capítulo.

Por tanto, la investigación indica con claridad que el incremento del tamaño de las clases y su consiguiente superpoblación tienen efectos negativos sobre los estudiantes y los docentes. Incluso en el caso de los mejores profesores, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje se ve adversamente afectada a causa del desgaste físico, psicológico y emocional provocado por las demandas que se les hacen, no sólo procedentes de los directivos del sistema, el mayor número de alumnos o la distribución de los recursos de enseñanza, sino también las derivadas de sus propios fines morales. Si los gobiernos están realmente preocupados por elevar los niveles de rendimiento, el debate sobre los efectos del tamaño de las clases ha de salir de la retórica habitual de los "tradicionalistas" frente a los "modernos", la ineficacia de los métodos "modernos" de enseñanza, la "mala gestión" del gobierno en el poder o la "baja financiación".

## CULTURAS ESCOLARES

Igual que las condiciones de las clases influyen en la capacidad de los maestros para facilitar a sus alumnos las mejores oportunidades de aprendizaje, la cultura escolar brinda o resta apoyo al aprendizaje de sus docentes:

"Cuando la cultura trabaja en tu contra es casi imposible hacer nada". (Deal y Kennedy, 1984, p. 4).

Schein (1985) definía la cultura como "el nivel más profundo de premisas y creencias básicas compartidas por los miembros de una organización, que operan de modo inconsciente y que definen de una forma básica 'no explícita' la visión que la organización tiene de sí misma y de su medio" (p. 6). Nias, Southworth y Yeomans (1989) utilizan "cultura" para describir las distintas realidades que las personas construyen de sí mismas, y Westoby (1988) alude a la cultura de la organización como el "hábitat social", incluyendo tanto lo informal, efímero y encubierto como lo visible y lo oficial. Por tanto, en esencia, la cultura se refiere a las personas que están en el entorno de la organización, y se caracteriza por las formas en que los valores, creencias, prejuicios y conducta se desenvuelven en los procesos micropolíticos de la vida escolar. Lo que con frecuencia se describe como carácter o clima de la clase, del departamento o de la escuela es su cultura, y, según Schein (1985), la creación y la

dirección de la cultura o culturas es lo único verdaderamente importante que tienen que hacer los líderes.

Refiriéndose a la investigación realizada en Norteamérica sobre lo que más importa a los profesores en el contexto de su lugar de trabajo, McLaughlin (1993) critica las metáforas de "*la escuela como organización formal*" porque dirigen la atención a los "incentivos, estructuras de dirección, supervisión e informes, gobierno, tecnología y aspectos materiales del lugar de trabajo" (p. 99). La investigación puso de manifiesto la importancia de la "*escuela como comunidad del lugar de trabajo*"<sup>2</sup>:

"La escuela como lugar de trabajo es un ambiente físico, una organización formal, unos directivos. Es también un ambiente social y psicológico en el que los docentes construyen el sentido de su práctica, de la eficacia profesional y de la comunidad profesional. Este aspecto del lugar de trabajo —la naturaleza de la comunidad profesional que allí existe— parece más crítico que cualquier otro factor para el carácter de la enseñanza y el aprendizaje de los docentes y los alumnos" (p. 99).

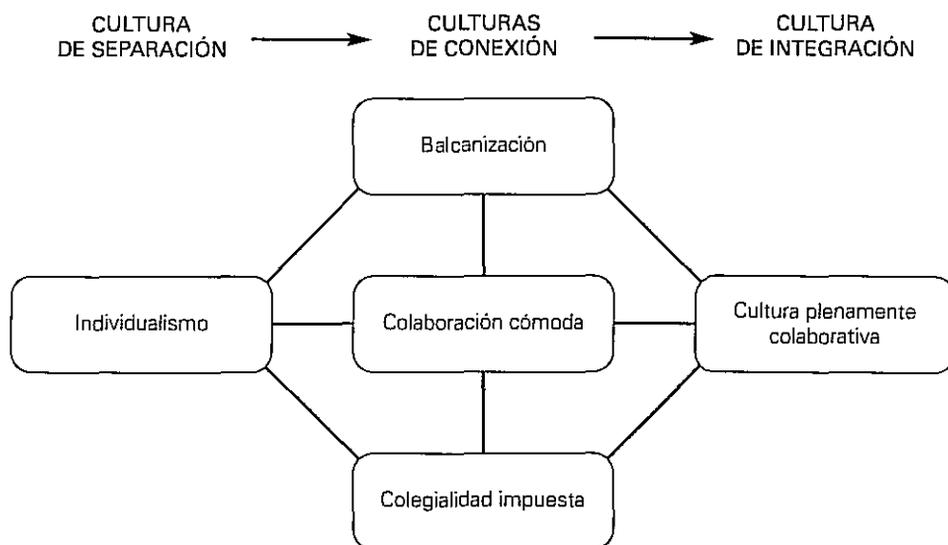
Aunque sea posible identificar esas culturas comunitarias en muchas escuelas primarias (Nias y cols., 1989), no siempre es adecuado en las grandes escuelas primarias ni en las secundarias, porque, a pesar de la abundancia de proyectos educativos y de planes de desarrollo escolares, pueden quedarse en no más que un mero apéndice o, incluso, un compromiso entre diferentes subculturas departamentales, "grupos de intereses" enfrentados y la influencia de personas poderosas (Talbert y McLaughlin, 1994; Hargreaves, A., 1994).

En Canadá, Andy Hargreaves (1992; 1994), y en Inglaterra, Jennifer Nias y sus colaboradores (1989) han escrito mucho sobre las formas de cultura escolar que tienen distintas consecuencias para el trabajo de los docentes y sus oportunidades de desarrollo profesional. Hargreaves destaca estas formas "generales": individualismo, balcanización, colaboración y colegialidad impuesta (véase la figura 4.1).

## Individualismo

Como otros autores, Andy Hargreaves reconoce que las pautas habituales de enseñanza, tras las puertas cerradas del aula, hacen imposible que los maestros reciban información sobre su actuación, promueven una autonomía irresponsable y los aíslan de las críticas directas (Rosenholtz, 1989; D. Hargreaves, 1982; Lortie, 1975; Ashton y Webb, 1986). Sin embargo, citando a Flinders

<sup>2</sup> Véase una exposición detallada de estos ambientes organizativos en Talbert y McLaughlin (1994).



**Fig. 4.1.** *Culturas de gestión de la escuela* (adaptado de Hargreaves, 1992).

(1988), señala también que el aislamiento es una estrategia adaptativa porque aporta el tiempo y la energía necesarias para satisfacer las exigencias inmediatas de aprendizaje de los alumnos y esto no supone necesariamente que los docentes adopten unas formas de enseñanza seguras, sin riesgos, ni que tengan por qué oponerse al cambio:

“Lo que había que derribar en este distrito escolar no eran los muros de individualismo, sino el medio social y las condiciones de trabajo que con tanta eficacia minaban la confianza y devaluaban los conocimientos, el saber y la credibilidad de sus mejores maestros”. (McTaggart, 1989, citado en Hargreaves, A., 1994, p. 171).

Si la cultura de individualismo no se complementa con unas oportunidades de desarrollo profesional en las que se compartan los conocimientos, el saber y el dominio de las materias, y a través de las cuales puedan ponerse a prueba las visiones colectivas de la enseñanza adecuada en relación con las realidades concretas, no cabrán grandes esperanzas acerca de un desarrollo profesional continuo. Tampoco debemos olvidar que las historias de vida, la formación y los contextos de organización de algunos docentes les enseñan que la actuación individual es una opción segura, lo que destaca de modo especial en contextos de reforma en los que la única intimidad y la única área apta para el juicio discrecional es la clase.

## Balkanización

Como forma de cultura, la balkanización también separa. Sigue vigente en muchas escuelas secundarias en las que los profesores trabajan solos o en grupos departamentales aislados. Los profesores se identifican con el grupo y son leales al mismo, en vez de hacerlo en relación con el centro en su conjunto. Los departamentos en cuestión compiten por los recursos, la categoría social y la influencia en la escuela. La colaboración sólo se producirá si sirve a los intereses del grupo. Es probable que esta forma de cultura plantee problemas a los profesores que quieran extender sus conocimientos de la enseñanza y el aprendizaje más allá de las tradiciones y normas que informan su grupo concreto de referencia, sea de asignatura o de etapa, y a los directores que quieran promover una visión más global de la profesionalidad en la escuela.

## Colaboración

Muchas investigaciones indican que la colaboración es un ingrediente esencial del desarrollo profesional de los docentes y, en consecuencia, de la mejora de la escuela (Rosenholtz, 1989; Mortimore y cols., 1994; Purkey y Smith, 1982; Reynolds, 1988; Hopkins, 1996). En Inglaterra, un estudio original de cinco escuelas primarias puso de manifiesto las virtudes de las "culturas colaborativas" en relación con las interacciones entre los maestros, la planificación curricular y el clima de enseñanza y aprendizaje (Nias y cols., 1989; Nias, Southworth y Campbell, 1992). Sin embargo, en esas culturas, puede que la colaboración no se extienda a las clases y, por tanto, no suponga una amenaza a la independencia de los docentes. Puede quedarse en una cooperación, disfrazada de colaboración, para hablar sobre la enseñanza, aconsejar e intercambiar técnicas (Little, 1990, citado en Hargreaves, A., 1994, p. 210). Puede que no se extienda al pensamiento de los docentes sobre la enseñanza ni a la práctica. Esas culturas de "colaboración cómoda" se ocuparán, ante todo, de las cuestiones prácticas inmediatas, a corto plazo, excluyendo una indagación crítica sistemática. La primera preocupación de los docentes (de los directores escolares) será desarrollar y mantener la camaradería en un nivel personal, pero oponiéndose a que las cuestiones se planteen en un nivel profesional. En las *culturas colaborativas*, es probable que las relaciones se desenvuelvan de manera espontánea, voluntaria, orientadas al desarrollo profesional, de manera que los docentes ejerzan su discreción, iniciando, con frecuencia, tareas o respondiendo de forma selectiva a las demandas externas. Aunque la colaboración tenga lugar en unas estructuras establecidas de manera formal, las trascenderán:

"En sus formas más rigurosas, (y algo más infrecuentes), las culturas colaborativas pueden extenderse hasta el trabajo conjunto, la observación mutua y la investigación reflexiva concentrada, de manera que extienda la práctica críticamente, procurando encontrar las mejores alternativas en la búsqueda conti-

nua de la mejora. En estos casos, las culturas colaborativas no son cómodas, complacientes ni políticamente aquiescentes. En cambio, pueden crear una fuerza y una confianza colectivas en las comunidades de docentes que sean capaces de interactuar de forma inteligente y asertiva con los portadores de innovaciones y reformas". (Hargreaves, A., 1994, p. 195).

Por supuesto, para que funcione una colaboración de este tipo, todo o la mayoría del profesorado debe "ceder", al menos, parte de su independencia.

### **Colegialidad impuesta**

Es posible que una cultura colaborativa no indique democracia. De hecho, puede ser una fórmula administrativa impuesta por el director. Andy Hargreaves considera que las relaciones que se desarrollan en esta forma de cultura "no son espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo profesional, sino fijas en el tiempo y en el espacio y previsibles" (1994, p. 195). En consecuencia, el hecho de trabajar juntos es una obligación y el ejemplo de la reforma noruega al que nos referimos antes indica las probables consecuencias negativas de la colaboración impuesta:

"Lo triste de la simulación segura... de la colegialidad impuesta no está en que engañe a los docentes, sino en que los retrasa, los distrae y los rebaja". (p. 208).

La construcción de una cultura de desarrollo profesional en entornos burocráticos, en los que la norma es la sumisión, no es fácil:

"La mayoría de nosotros pasa la vida de trabajo dentro de burocracias. Llegamos a comprender que trabajar solos es la norma, mientras que compartir lleva tiempo y cooperar es difícil e incluso, en algunos casos, sospechoso. El personal nuevo aprende rápidamente que, a menudo, las reuniones no llevan sino a más reuniones; que la detención del flujo habitual de trabajo para hacer algo distinto requiere un esfuerzo enorme; que la protección del terreno propio, sea una clase, un proyecto de investigación o un programa es lo que se espera que hagamos; que los controladores están puestos concretamente para mantener el funcionamiento de la burocracia; que el papeleo ocupa gran parte de la vida cotidiana, y que la función de la dirección general consiste en mantener el funcionamiento de todas las partes de la cadena burocrática, garantizando que los mitos y símbolos obligatorios constituyan una parte consistente de la vida de la organización". (Lieberman, 1992, p. 152).

Lieberman reconoce que las culturas cambian con el tiempo. Su forma de cambiar tiene que ver con la introducción de nuevas relaciones, el desarrollo de las existentes, los desafíos del ambiente externo y la influencia del director de la escuela. No obstante, la colegialidad impuesta puede representar una etapa

del trayecto desde las culturas individualistas o balcanizadas hacia unas formas de colegialidad y colaboración de carácter más cultural.

Estas formas representan sólo una dimensión de la cultura. No obstante, constituyen una lente útil a través de la cual puede contemplarse y revisarse el carácter general o el ambiente de la escuela. Como la confianza del docente, las culturas de desarrollo profesional tienen que crearse y alimentarse en el contexto más general de los fines de la escuela. Conviene señalar que, si la colaboración es un medio eficaz de desarrollo profesional de los docentes, influirá en la calidad de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y, por tanto, directa o indirectamente, en su motivación y desarrollo.

En las culturas "individualistas", "balcanizadas" y "cómodamente colaborativas", es probable que el desarrollo sea evolutivo hasta que se extinga sin intervención externa. A pesar de sus limitaciones, las culturas de colegialidad impuesta pueden actuar como un "puente" tendido hacia culturas más colaborativas, proporcionando oportunidades de desarrollo. No obstante, en una cultura colaborativa, en la que la reflexión crítica y la experimentación sean las normas, la actualización profesional será continua. Por eso, es probable que haya diferencias tanto dentro de cada escuela como entre escuelas en cuanto a su fase de formación. La cultura es dinámica y está sometida al cambio y los tipos de ritmo de cambio variarán en respuesta a las necesidades de los individuos y a las demandas que se hagan a quienes lo preparen y al sistema mismo. En Norteamérica, Rosenholtz (1989), en un estudio de 78 escuelas elementales, descubrió que las que estaban "avanzando" (en las que los maestros aprendían unos de otros y del exterior, y en las que las mejoras de la enseñanza se consideraban como una responsabilidad y una tarea colectiva) eran más eficaces que las escuelas que estaban "estancadas"<sup>3</sup>. Al desarrollar este trabajo, Stoll y Fink (1996) contemplaron las culturas escolares en dos dimensiones: "eficaz-ineficaz" y "mejora-declive", y propusieron una tipología de cinco culturas (véase la figura 4.2).

Las *escuelas que avanzan de forma decidida* son aquéllas en las que las personas trabajan juntas, mantienen su desarrollo profesional y proporcionan un "valor añadido". Todos los observadores consideran eficaces las *escuelas que avanzan con tranquilidad*, pero podrían desenvolverse mejor en relación con sus recursos, la calidad de su personal y su alumnado. Las *escuelas que marchan sin rumbo fijo* son la mayoría, el "promedio", pero su marcha hacia el futuro es "sinuosa". Las *escuelas que avanzan con dificultad* tienen la voluntad de mejorar, pero carecen de la necesaria maestría para hacerlo, si no reciben ayuda. Las *escuelas que se hunden* carecen de la voluntad de mejorar y de la destreza para lograrlo.

<sup>3</sup> Se han criticado las afirmaciones de Rosenholtz con respecto a los beneficios de la colaboración entre docentes por los siete ítemes de su instrumento de entrevista a los docentes: seis estaban relacionados con dar y recibir ayuda y consejo, y ninguno con la reflexión, la decisión compartida y la planificación en colaboración (Hargreaves, 1994, pp. 188, 210).



**Fig. 4.2.** Una tipología de la mejora y la eficacia de las escuelas (Stoll y Fink, 1996).

Todas estas escuelas tienen que centrarse en el desarrollo profesional, pero de distintas maneras. Es interesante especular que las culturas de desarrollo de avance decidido, avance lento y de marcha sinuosa se correspondan con las de las personas que alcanzan una "etapa de meseta" en la fase experta, destacada o competente de su vida. El desarrollo profesional en cada una de estas culturas, como para cada una de esas personas, requerirá diferentes tipos de planes y procedimientos. Por ejemplo, las escuelas que avanzan con dificultad, las que se hundan y, quizá, las que avanzan sinuosamente necesitarán una intervención transformadora en cuanto a sus fines y resultados, mientras que la intervención en las escuelas que avanzan de forma decidida y las que lo hacen con tranquilidad puede ser menos radical.

En muchos países, las escuelas han experimentado un "período de ruptura" a causa de las reformas estructurales y curriculares impuestas. En cambio, las escuelas que cuentan con unas metas comunes, un sentido de la responsabilidad de diferenciarse, colegialidad, una cultura de mejora continua, la creencia de que el aprendizaje es para todos y nunca se acaba, la disposición a afrontar riesgos, un sentido de interdependencia en cuanto al apoyo y la atención, respeto mutuo, apertura y que, además, celebran los logros personales y organizativos, fomentando la confianza de las personas en sí mismas, en vez de destruirla, han sido capaces de redescubrir valores, en vez de conformarse con sobrevivir. Sin embargo, incluso en las escuelas más avanzadas y decididas, en las que el aprendizaje continuo forma parte sustancial de la cultura escolar, el cambio no siempre es fácil y han de impulsarlo unos directores de visión clara y comprometidos con la promoción del aprendizaje tanto para los docentes como para los alumnos.

## FUNCIÓN DEL DIRECTOR EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

Dado que la cultura afectará y será influida por sus líderes, habrá que dirigirla de forma activa. Por ejemplo, aunque se está de acuerdo en que una característica de las escuelas eficaces es el consenso con respecto a las metas, se

dice que los medios normales de tratar de conseguir esto suelen ser racionales: diálogos, declaraciones formalmente documentadas, procedimientos de evaluación y revisión. Sin embargo, esto no basta. Hallinger y Murphy (1985) distinguen entre los *objetivos cognitivos* (formulaciones específicas de los resultados deseados) y *objetivos afectivos*, que se refieren al proyecto educativo de la escuela y describen el núcleo básico de la organización o los valores primordiales. Estos objetivos no racionales actúan como una fuente de identificación y motivación del profesorado, dando sentido a su trabajo y vinculándolos con la organización (Staessens y Vandernburghe, 1994, p. 188). Así, una función vital de los líderes consiste en manejar en sus interacciones cotidianas con sus compañeros tanto los objetivos racionales como los no racionales.

Los directores tienen que ser *gestores*, diseñando e implementando planes, centrándose en la realización de la tarea, ocupándose de la estructura y de los sistemas, del futuro inmediato y de la situación, y *líderes*, que articulen una visión, promuevan un sentimiento compartido de dominio de su obra y se dediquen a una planificación evolutiva (Louis y Miles, 1990), ocupándose de la cultura, el largo plazo y el cambio. La crítica general de la serie de teorías del liderazgo que se han elaborado durante los últimos cincuenta años está fuera del alcance de este capítulo. En cambio, expondré los tipos de liderazgo que con mayor probabilidad promueven el aprendizaje y el desarrollo profesionales de los docentes.

La responsabilidad de la cultura del aprendizaje profesional de la escuela está en el centro de las funciones de liderazgo cultural y educativo de los directores escolares. Tiene un carácter fundamental para facilitar el desarrollo profesional de los profesores y, mediante éste, la mejora escolar. En efecto:

“En una comunidad de aprendices, la función más importante del docente y del director es la... de primer aprendiz. Alguien que emprende la actividad central de la escuela mostrando y ejemplificando la conducta que queremos y esperamos que adquieran los alumnos... (y los docentes)... Hay un eslogan que lo dice muy claro: ‘No puedes llevar a otro a donde tú no quieras ir’”. (Barth, 1996, p. 29).

La función que adopta el director al apoyar el desarrollo profesional es, pues, una variable crítica para determinar si se considera como un “añadido” a las funciones de los docentes en la implementación de la política o si forma parte de la concepción de la escuela en cuanto comunidad dinámica de aprendizaje, tanto de adultos como de alumnos. Por tanto, los factores principales para juzgar la eficacia de los directores son sus destrezas interpersonales y sus orientaciones del aprendizaje. Las relaciones entre el director y el profesorado constituyen un modelo para todas las relaciones de la escuela, y la formación continua dentro y fuera del aula, está directamente relacionada con la capacidad de las escuelas para conseguir el progreso.

La investigación empírica sobre el desarrollo de conocimientos y destrezas de empleo con trabajadores de diferentes niveles de los sectores de la in-

geniería, la empresa y la asistencia sanitaria de doce organizaciones inglesas medianas y grandes también es relevante con respecto al liderazgo en las escuelas. Confirma que:

“el impacto indirecto de un gestor sobre el aprendizaje a través del reparto del trabajo, como modelo de rol y creando y manteniendo una microcultura que apoye el aprendizaje mediante los compañeros, subordinados y personas ajenas a la escuela, no es menos importante que su impacto directo mediante el consejo y el estímulo, la evaluación y la información sobre las consecuencias”. (Eraut y cols., 1997a, pp. 16-17).

Esta investigación es particularmente importante para reflexionar sobre el apoyo del *aprendiz* en vez de hacerlo sobre el apoyo mediante la *formación*. Muestra cuatro enfoques principales para facilitar el aprendizaje:

- *Introducción e integración*, centrado ante todo en que las personas se conviertan en miembros eficaces de su unidad de trabajo y de la organización en su conjunto.
- *Observación y ósmosis*, que se describe como el procedimiento de aprendizaje mediante participación periférica (p. ej., observación y escucha), en el que el aprendiz no sólo tiene que estar alerta y receptivo, sino también averiguar lo que necesite conocer.
- *Aprendizaje autodirigido*, que supone que el aprendiz adopte un papel más activo, aprendiendo al hacer el trabajo y descubriendo por propia iniciativa lo que necesite conocer.
- *Apoyo personal estructurado para el aprendizaje*, que conlleva el empleo de supervisores, mentores o preparadores... [En este caso] es probable que el clima del lugar de trabajo afecte significativamente la calidad del apoyo al aprendizaje. (Eraut y cols., 1998, pp. 23-24).

En el mundo educativo del presente y del futuro previsible, el éxito dependerá “no tanto de tratar de controlar las conductas de las personas, como de ayudarlas a controlar la suya haciéndose más conscientes de lo que estén haciendo” (Elliott, 1977, p. 111). Si a los docentes no se les dan oportunidades de renovación personal, no se les ayuda a adquirir nuevas costumbres o a revisar su pensamiento, disposición y práctica, sus capacidades de contribuir a la tarea de reforzar la calidad del aprendizaje de sus alumnos y al desarrollo del pensamiento y las prácticas de sus compañeros quedarán limitadas desde el primer momento (Rudduck, 1991, p. 138). El crecimiento se atrofiará.

En su trabajo empírico con docentes acerca de la micropolítica del liderazgo educativo, Blase y Anderson (1995) presentan un conjunto de ideas que se relacionan directamente con los tipos y niveles de oportunidades que probablemente promuevan distintos tipos de líderes escolares. Descubrieron tres tipos de liderazgo.

## Liderazgo normativo-instrumental

“Aunque esta forma de liderazgo eficaz se basa en el control del director y la aquiescencia del docente, su fundamento estriba en la utilización de estrategias y fines coherentes con las normas y valores profesionales del profesorado”. (Blase y Anderson, 1995, p. 113).

En este tipo de liderazgo, los directores trabajan “a través de” los maestros para articular sus visiones, objetivos y expectativas (de los directores), con el fin de influir en ellos para que “inviertan” en su plan. Aunque se haya demostrado su eficacia (Hoy y Brown, 1988; Bennis y Nanus, 1985; Leithwood y Jantzi, 1990), los profesores no suelen identificar sus necesidades, valores y aspiraciones fundamentales (Blase y Anderson, 1995, p. 106). Es probable que los directores escolares, que “ejercen el poder mediante” estrategias, consideren que su función consiste en motivar a los profesores para que implementen sus propios objetivos u otros derivados desde el exterior, en vez de hacer que consideren su conveniencia o relevancia. Aunque se ha demostrado la eficacia del liderazgo normativo-instrumental, no refuerza fundamentalmente la profesionalidad ni la autonomía de los docentes, aunque a veces parezca que lo hace. Por tanto, indirectamente, las estrategias de control sirven para mantener el papel subordinado del profesorado como operarios.

## Liderazgo facilitador

Blase y Anderson (1995) idearon siete estrategias facilitadoras principales que sirven para potenciar a los docentes:

1. *Demostración de confianza en los profesores* (relacionada más bien con las acciones del docente en el aula que con cuestiones que conciernan a toda la escuela).
2. *Desarrollar estructuras compartidas de gobierno* (establecimiento de un tiempo de encuentro, participación de todo el profesorado en las decisiones, asistencia y participación como iguales, apoyo a las decisiones con independencia de la disposición personal, etc.).
3. *Estimular y escuchar lo que tenga que decir la persona* (“escuchar” las palabras y sentimientos de los docentes, valorar su opinión, crear ambientes no amenazadores).
4. *Estimular la autonomía de cada maestro* (que sientan que tienen el control de las cosas de la clase).
5. *Estimular la innovación* (creatividad/asunción de riesgos).
6. *Dar recompensas* (mediante la alabanza y el reconocimiento de las dificultades cotidianas).
7. *Dar apoyo* (oportunidades de desarrollo profesional de los docentes, determinadas por ellos mismos, disponibilidad de tiempo, materiales, financiación, ayuda para la resolución de problemas personales y profesionales). (pp. 111-112).

## Liderazgo potenciador

Este tipo de liderazgo se basa en las tradiciones de participación, equidad y justicia social. Su meta no consiste en mejorar la moral del docente, sus decisiones y el rendimiento del alumno, sino en "erradicar las diferencias de poder y reconstruir el lugar de trabajo como una comunidad justa y democrática" (Keith, 1995, citado en Blase y Anderson, 1995, p. 129). Aspira a un enfoque de "poder con", que vaya más allá de activar las siete características del liderazgo facilitador. Lo que sea "justo" o "equitativo" puede variar de una cultura a otra, pero, en todo caso, se definirá por la crítica de la comunidad de los valores éticos, como la igualdad, los derechos humanos, la participación, "el bien común" (Starratt, 1991).

En cada uno de los tipos de liderazgo antes citados, es posible descubrir los tipos de desarrollo del profesorado y los niveles de reflexión que probablemente estimulen las estructuras y las visiones. Por ejemplo, es difícil que el modelo instrumental-normativo de liderazgo apoye una reflexión que trascienda lo técnico. En el modelo facilitador, la reflexión crítica de los docentes puede recibir apoyo, pero sin que tengan por qué examinarse los valores y contextos que subyacen a las culturas de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, en el modelo potenciador, es probable que la reflexión de carácter crítico y emancipador sea obligatoria. Los tipos de culturas de aprendizaje escolar que probablemente dominen en cada uno de estos contextos de liderazgo serán la conformidad, la cooperación y la colaboración, respectivamente.

En Inglaterra, una investigación reciente sobre las clases de conductas de liderazgo que mejor se adaptan a las generaciones presentes y futuras en distintos tipos de organizaciones identificó el *liderazgo liberador*, caracterizado como el que puede "equilibrar la libertad y las limitaciones impuestas por un establecimiento rígido de objetivos", aunque sea "laxo en cuanto al progreso procedimental" (Tampoe, 1998, p. 38). Los líderes liberadores son los que *dejan* la potenciación en manos de los individuos, en vez de potenciarlos *per se*. El estudio descubrió que:

1. Tienen una fe firme en sus propias capacidades y en las de los demás y se proponen dejar este poder latente en manos de los otros y de sí mismos.
2. Entusiasman a sus seguidores y ponen entusiasmo en todo lo que hacen.
3. Actúan como protectores de los demás, es decir, apoyan a sus seguidores frente al ataque de intereses extraños.
4. Mediante un proceso de tutela y seguimiento, desarrollan la autoestima de los seguidores, de manera que tengan el potencial necesario para rendir con eficacia o aporten sus cualidades a los demás.
5. Se las arreglan para utilizar una combinación eficaz de dirección, delegación y escucha.
6. Refuerzan la valía de sus seguidores, asegurándose de que sintonicen con su ambiente y produzcan resultados efectivos.
7. Respetan a los otros y creen que, dándoles la oportunidad, contribuirán al éxito de la organización gracias a su convicción e impulso internos.

8. En vez de generalizar, personalizan su enfoque de liderazgo, dado que no buscan ni utilizan un enfoque de la única práctica 'mejor', sino que tratan de crear una relación empática en la que la conducta del líder se ajuste a las necesidades de los dirigidos.
9. Liberan la capacidad latente de autoliderazgo de sus seguidores, es decir, se conducen de manera que animen a sus seguidores a hacerse cargo de su medio y a responsabilizarse de sus propias acciones y rendir cuentas de ellas.
10. Democratizan los ambientes jerárquicos de trabajo, utilizando las estructuras, los procesos y los procedimientos que fortalezcan y capaciten a los seguidores, en vez de controlarlos. (pp. 4-5).

La serie más autorizada de estudios empíricos sobre la dirección escolar, con una evidente orientación teórica, la han llevado a cabo en Canadá Leithwood, Begley y Cousins (1992), en el *OISE's Centre for Leadership Development*. Dan ideas sobre las tres partes del "problema del liderazgo", definido así: "cómo influir en las personas para que luchen voluntariamente por los objetivos del grupo" (p. 6):

"El problema del liderazgo... tiene tres partes: desarrollar una visión muy compartida; a corto plazo, ayudar directamente a los miembros de la comunidad escolar a superar los obstáculos que encuentren al luchar para realizar la visión; y, a largo plazo, aumentar la capacidad de los miembros de la comunidad escolar para superar los obstáculos posteriores de manera más satisfactoria y con mayor facilidad". (p. 8).

Sin centrarse ni participar en el desarrollo profesional continuo de sus docentes, demás personal y ellos mismos, es difícil concebir cómo solucionar el "problema del liderazgo".

Crowther y Postle (1991), comunicando su investigación en el contexto australiano, no dudaban de la importancia de la función de los directores para el establecimiento de unas condiciones positivas de aprendizaje para los docentes:

"En la medida en que los directores escolares insistan en que el crecimiento profesional se considere como un proceso continuo y a largo plazo, los maestros tendrán una sensación de seguridad y de identidad personal que contribuirá a su sensación de valía profesional. Por otra parte, si los directores no consiguen demostrar su liderazgo en estas áreas, las percepciones de los docentes con respecto al desarrollo profesional estarán marcadas por cierto grado de futilidad y escepticismo". (p. 96).

## DESARROLLO DEL LIDERAZGO

"Antes, era más fácil ser director. Todas estas discusiones se han traducido en una sensación de frustración y de desánimo. Son muchas las expectativas y yo experimento una falta de competencia, que no es una buena sensación. Hay mucho que hacer y el tiempo es un factor crítico". (Citado en Moller, 1997, p. 14).

Este director es noruego y se debate en una época de reformas estructurales. Sin embargo, podría ser casi de cualquier nacionalidad. Durante los últimos años, la función del director ha incrementado su complejidad, a medida que las reformas se han extendido más y han exigido más tiempo, energía y dominio de conocimientos y situaciones. Los directores escolares se ven "atrapados ahora en un sistema casi mercantil que sitúa el liderazgo escolar eficaz en el contexto de una visión empresarial..., que, en el pasado, ha sido llamada la 'dimensión' de dirección general del rol, y que parece probable que se convierta en su característica definitoria". (Grace, 1995, p.p. 42-44). A medida que se extiende la cultura del nuevo gerencialismo las escuelas y los directores escolares se distancian cada vez más de la experiencia cultural directa de las aulas (Grace, 1995, p. 113), y según aumenta la importancia de configurar el carácter del desarrollo profesional y de prestar atención a las relaciones internas, la necesidad de que los directores escolares atiendan a su propio desarrollo como aprendices adquiere un carácter esencial.

Dirigir una escuela, como dirigir una clase, exige utilizar tanto la cabeza como el corazón (Sergiovanni, 1992). Requiere unos líderes que no sólo conozcan a su personal y sean conocidos por éste, sino también que se conozcan a sí mismos. Howard Gardner ha propuesto la existencia de ocho inteligencias que cada uno de nosotros tiene en mayor o menor medida: lógica-matemática, lingüística, musical, espacial, corporal-cinestésica, naturalista, intrapersonal e interpersonal. El concepto de "inteligencias múltiples" de Gardner es complejo y discutible. Sin embargo, es interesante considerar estas dos últimas en relación con la creación y la gestión de unas culturas de desarrollo profesional.

### *Inteligencia intrapersonal*

"Consiste en acceder a la propia vida de sentimientos, al conjunto de los afectos y emociones de uno mismo: la capacidad instantánea de efectuar discriminaciones entre estos sentimientos y, más adelante, de imponerles un nombre, de envolverlos en códigos simbólicos para basarse en ellos como medio de comprender y descubrir la propia conducta". (Gardner, 1993, p. 240).

### *Inteligencia interpersonal*

"Consiste en la habilidad de percatarse de la presencia de otros individuos y de establecer distinciones entre ellos y, en especial, entre sus estados de humor, temperamentos, motivaciones e intenciones". (p. 240).

Gardner señala que:

"Cuanto menos comprenda una persona sus sentimientos, más víctima será de ellos. Cuanto menos entienda una persona los sentimientos, las respues-

tas y la conducta de otras, será más probable que interactúe inadecuadamente con ellas y, en consecuencia, no consiga asegurar el lugar que le corresponda en la comunidad". (p. 255).

Gran parte de la bibliografía de investigación sobre las conductas y los efectos de los directores escolares respalda la necesidad de estas inteligencias (Blase, Dedrick y Strathe, 1986; Sergiovanni, 1984; Sharman, 1987; Hoy y Brown, 1988). No obstante, hay dos variables que deben tenerse en cuenta: el tiempo disponible y su propia fase de desarrollo.

### Tiempo disponible

Aunque de forma generalizada se acepta la función multidimensional de los directores escolares y las exigencias de dedicación de su tiempo, cada vez mayores y relacionadas con asuntos diferentes, hay relativamente pocos estudios sobre la utilización del tiempo. En Norteamérica, Bredeson llevó a cabo un estudio sobre la práctica de cinco directores de instituto. Analizó datos de entrevistas, documentos y registros, así como sus actividades diarias, y descubrió que, a pesar de las definiciones, adaptaciones y prioridades individuales con respecto a la función, había tres "*metáforas de finalidad*" que caracterizaban el papel de director: mantenimiento, supervivencia y visión. Estas metáforas revelaron muchas cosas acerca de las asociaciones culturales compartidas por los directores.

"Con independencia del estilo personal de liderazgo, el 89% del número total de actividades diarias de los directores se orientaba a 'mantener abiertas las puertas de la escuela y en marcha el proceso'... Las rutinas diarias... ponían de manifiesto el predominio de la función de mantenimiento". (Bredeson, 1989, pp. 306-307).

Su investigación demostró las dificultades para encontrar tiempo para ver el presente en sentido holístico y especular sobre el futuro. Según reveló, también es significativo que más del 60% del tiempo se emplee en actividades interpersonales, la mayoría en contactos cara a cara. Los estudios realizados en Inglaterra (Davies, 1987) e Israel (Gally, 1986) confirman la brevedad, la fragmentación y la variedad de las actividades de los directores.

### Fase de desarrollo

Hasta hace muy poco, no se ha reconocido que los distintos directores escolares, como docentes, se encuentran en fases diferentes de su desarrollo profesional. No todos son "expertos" ni se sienten cómodos con la "turbulencia",

el "cambio" y la "incertidumbre" que caracteriza la educación. No todos disponen de unas destrezas personales bien desarrolladas, ni son líderes naturales "transformadores" o "liberadores", sea por disposición o por capacidad. Los estudios sobre los directores escolares en sus primeros años de ejercicio indican que muchos experimentan frustración y ansiedad (Daresh, 1987) y albergan unas expectativas de cambio poco realistas (Parkay, Currie y Rhodes, 1992). Por ejemplo, los directores de un estudio canadiense manifestaron sus dificultades para dirigir las estructuras jerárquicas heredadas (Leithwood y Montgomery, 1984). Los estudios sobre directores de centros de secundaria de Inglaterra y Dinamarca (Day y Bakioglu, 1996; Reeves, Mahony y Leif-Moos, 1997) aportan más pruebas acerca de que el desarrollo del pensamiento y de la práctica de los directores, como el de los maestros, es complejo. Day y Bakioglu (1996, p. 207) han señalado varias fases evolutivas:

- Iniciación: período de idealismo, incertidumbre y ajuste.
- Desarrollo: período de consolidación y extensión.
- Autonomía: período de conservación y oposición al cambio externo.
- Desilusión.

Estas fases están influidas por la experiencia vital, la salud, la preparación previa para la función, la cultura escolar heredada, los ambientes externos, factores personales de convicción y la capacidad de afrontar el estrés. En un estudio a gran escala sobre el estrés ocupacional, realizado con 2.638 directores escolares de primaria y secundaria del Reino Unido, Cooper y Kelly (1993) descubrieron que una de las principales categorías de estímulos provocadores de estrés en el trabajo estaba constituida por las "relaciones con el profesorado" y que "para que los directores que se encuentren hacia la mitad de su carrera puedan evitar acabar quemados, es absolutamente fundamental que dispongan de un proceso de desarrollo profesional continuo" (pp. 141-142).

El compromiso, la eficacia y la motivación de los directores escolares no pueden darse por supuestos. A pesar de lo eficaces y eficientes que sean, ya no pueden "ellos solos empujar a los miembros de la organización ni tirar de ellos hacia adelante con la fuerza de su personalidad, su peso burocrático y su saber hacer político" (Sergiovanni, 1992, p. 119). En la investigación sobre las escuelas primarias inglesas, los directores escolares eficaces se basaban en tres atributos profesionales:

- consideraban que su trabajo estaba relacionado con el desarrollo profesional de sus maestros;
- eran pacientes, tenaces, asiduos y persistentes cuando trataban de que se pusieran en práctica en toda la escuela las ideas en las que creían;
- podían sintetizar y relacionar ideas e información. (Southworth, 1993, p. 77).

Los directores escolares son, ante todo y sobre todo, líderes de comunidades educativas y, en la próxima década, es muy probable que esta función esencial adquiera mayor importancia.

“En la próxima década, el director o directora deberá recordar que es una persona cuyo trabajo como líder educativo se desarrolla primero, ante todo y siempre con personas, —personas que son seres físicos, intelectuales, espirituales, emocionales y en su sano juicio—... Como persona de la comunidad, tendrá que ocuparse de diversos asuntos. Reconociendo que las comunidades y sus miembros florecen en ambientes acogedores y estimulantes, estos directores tratarán de emplear una ética de acogida que guíe sus decisiones y acciones... Considerarán a los docentes, los alumnos, los padres y demás como colegas, colaboradores, coaprendices y amigos (cuando sea posible); y disfrutarán con el reto de trabajar con estos grupos para construir una comunidad de aprendices en la que todas las personas puedan crecer”. (Beck y Murphy, 1993, p. 195).

Hay indicios aquí que señalan las áreas clave por las que deben preocuparse los directores escolares. Al establecer el marco o crear las condiciones del desarrollo profesional, se hacen cargo de las tareas de configurar y trabajar la cultura escolar, crear estructuras en las que los docentes y los niños puedan aprender y dirigir el cambio. Es más, se espera que comuniquen sus conocimientos, destrezas, intuiciones y experiencia para conseguirlo. No es un reto pequeño para quienes quizá ya se sientan aislados y cansados a causa de las persistentes y cada vez más abundantes exigencias que se les han ido planteando con los años, en una época en la que, para algunos, es fácil que los niveles de energía se reduzcan y que la salud, la familia y otros factores sean cada vez más importantes en su conciencia.

## CONCLUSIÓN

Este capítulo ha estudiado el potencial que encierran diferentes contextos políticos, condiciones de clase, culturas escolares, actitudes y conductas de liderazgo para promover e inhibir la disposición de los profesores ante el desarrollo profesional y su capacidad para ello. Aunque los directores no puedan influir en los acontecimientos que se inician fuera de la escuela, tienen un papel fundamental en la creación de culturas de aprendizaje profesional que estimulen a los docentes a participar de forma habitual en el aprendizaje individual y colectivo, formal e informal, solos y con otros. En esas culturas, es más probable que sigan siendo estimulados y apoyados, y comprometidos al máximo con la enseñanza.

En el capítulo siguiente, avanzamos más en el estudio de este tema. Ese capítulo examina de qué modo pueden contribuir al desarrollo de las culturas de aprendizaje individual y colectivo los procesos de evaluación y planificación del desarrollo personal.

# 5

## Evaluación, cambio y planificación del desarrollo personal

---

---

GRAN PARTE de la bibliografía sobre las “escuelas eficaces” y la “mejora de la escuela” sostiene que hay que sincronizar o, al menos, conciliar el desarrollo profesional institucional y el personal. Por tanto, puede pensarse que la evaluación sea el mecanismo ideal mediante el que se satisfagan ambas necesidades. Sin embargo, como la evaluación se realiza cada uno o dos años, su capacidad para provocar el cambio será limitada. Muchos cambios internos y externos (aunque no todos) plantean retos que pueden servir para el aprendizaje de los profesores. Es más, la fase de “aprendizaje crítico” de cada docente no coincidirá con los sistemas evaluativos ni con la evaluación de los demás. En realidad, si se tienen en cuenta las investigaciones sobre su aprendizaje, las fases de desarrollo y las condiciones de trabajo que mencionamos en los capítulos anteriores, la búsqueda de la sincronía debe moderarse ante las realidades del aprendizaje y el desarrollo, que no son lineales, completamente racionales ni previsibles. En consecuencia, este capítulo se centra en una evaluación ligada a la planificación del desarrollo profesional durante toda la carrera y al cambio, como medio de desarrollo que “interactúa”, en vez de “concordarse”, con las necesidades individuales y escolares.

El sistema de evaluación de las escuelas es diferente según los países. De todos modos, se inspira, en esencia, en los métodos de gestión y constituye una oportunidad formal de evaluar las necesidades del profesorado y sus aportaciones al aula, a la escuela y a la comunidad a través de entrevistas formales. Las entrevistas se basan en los datos de rendimiento recogidos por el evaluado y el evaluador (por regla general, un administrador). En esos datos están incluidas las observaciones efectuadas en clase. El plan de la entrevista de evaluación se acuerda entre el evaluador y el evaluado. En algunos países (p. ej., Inglaterra), debe estar relacionado explícitamente con los objetivos de rendimiento de la clase. Los resultados de la evaluación se utilizan para variados fines en los distintos países. Por ejemplo, en Hong Kong, están directamente vinculados con las perspectivas de ascenso, mientras que, en Inglate-

rra, todavía no ocurre así. También varían según los países las posibilidades de acceso de terceros a los resultados.

Cuando se introdujo en Inglaterra, a finales de la década de 1980, hubo quien predijo que la evaluación sería muy poco frecuente para utilizarla con fines de supervisión, innecesaria para descubrir a los docentes de bajo rendimiento y, probablemente, pasado el primer par de años, se convertiría en una pieza cara de una mera demostración simbólica (Eraut, 1989). Diez años después, sigue en pie la controversia acerca de su eficacia.

“Las pruebas muestran que la forma de utilizarse la evaluación varía considerablemente y que, en algunos casos, las escuelas han dejado de realizar evaluaciones o utilizan un modelo que no se adapta a estos fines. En estas escuelas y con respecto a las necesidades de formación, los resultados de la evaluación no llevan a la acción y no se vinculan con la planificación del desarrollo escolar ni profesional de los docentes. A menos que estos elementos se unan de un modo más explícito, no se hará realidad el potencial de los docentes para desarrollarse profesionalmente ni el de las escuelas para mejorar”. (Millett, 1995, p. 15).

Un informe del gobierno sobre la evaluación de los maestros desde 1991 hasta 1996 puso de manifiesto su constante falta de integración con el desarrollo profesional los docentes y con el de las escuelas:

“En general, el impacto de la evaluación sobre la enseñanza y el aprendizaje no ha sido importante. Sólo en el 20% de las escuelas visitadas por la inspección, la evaluación ha llevado a unas mejoras observables de la enseñanza y, en la mayoría, sólo en pequeña escala... la evaluación ha estado demasiado aislada del desarrollo de las escuelas y de la planificación de la formación continua... sólo una minoría es capaz de mostrar mejoras de su ejercicio docente a consecuencia de la evaluación... Casi la mitad de las escuelas visitadas... informó de retrasos en la implementación. Las razones aducidas fueron los cambios frecuentes de profesores, sobre todo en el nivel superior, y las dificultades para encontrar tiempo para las entrevistas de evaluación”. (OFSTED, 1991-1996, p. 10).

El estudio más autorizado de la evaluación investigó 109 administraciones educativas locales durante un período de dos años (Wragg, Wikeley, Wragg y Haynes, 1996). Entre sus descubrimientos, estaba que el 49% de los maestros informó que había cambiado su práctica en el aula a consecuencia de la evaluación, y el 69%, que la evaluación le había supuesto beneficios personales. No obstante, los autores señalan que estos descubrimientos pueden interpretarse de distintas maneras.

“Un funcionario del Departamento de Educación, tras comentársele los descubrimientos, replicó: ‘Son buenas noticias. Si no se hubiera realizado la evaluación, habría cambiado su forma de actuar el 0%, de manera que obtener el 49% no está mal’. También podría haber dicho que la evaluación debía ayudar a

todo el mundo a modificar su práctica, por lo que, si el 50% no lo había hecho, nos encontrábamos ante una elevada tasa de fracaso. Los optimistas ven la botella medio llena; los pesimistas, la ven medio vacía". (p. 79).

"La diferencia entre el 49% que manifestó que había modificado su ejercicio docente y el 69% que dijo que había obtenido un beneficio personal es curiosa. ¿Cómo puede opinar alguien que un proceso es beneficioso si no altera ni mejora lo que hace?... Si los objetivos que se fijan están relacionados con la escuela y no con las prácticas de clase, no tienen por qué afectar directamente su ejercicio docente.

... Muchos [profesores] mencionaron un 'impulso fuerte' que les proporcionó el mero hecho de que se les hubiera prestado atención... otros se beneficiaron de la terapia de una conversación íntima". (p. 80).

El 27% dijo que el ejercicio en cuestión no les había proporcionado ningún beneficio personal.

"Era obvio que muchos de los escépticos no disfrutaban de unas buenas relaciones personales, pero algunos sólo se mostraban escépticos acerca del valor general del ejercicio, preocupados por la introducción del pago por rendimiento sobre la base de la evaluación, o se sentían demasiado viejos para aprender trucos nuevos". (p. 81).

Resulta significativo que los autores de este estudio comentaran las tensiones suscitadas entre las necesidades escolares y las individuales, las limitaciones de tiempo y de dinero, los problemas de la confidencialidad y las dificultades del cambio personal:

"La evaluación debería contar con bastantes recursos... necesita un tiempo y un dinero suficientes... Teniendo en cuenta la cantidad de obligaciones que pesan sobre ellos, quizá una de las razones por las que fueran tan pocos los maestros que modificaron lo que hacían en clase, sea que no dispusieran de tiempo suficiente para mantener todos los intercambios de opiniones necesarios, mientras que los evaluadores no podían hacer un seguimiento de los docentes para comprobar si los planes acordados se ponían o no en marcha". (p. 203).

La utilización de la evaluación en las escuelas se basa en determinadas concepciones de la función de los docentes y del trabajo de enseñar. Una investigación sobre las prácticas de evaluación, llevada a cabo en 32 ciudades de Norteamérica (Wise, Darling-Hammond, McLaughlin y Bernstein, 1984) descubrió la existencia de cuatro concepciones básicas que configuran un marco de referencia útil para juzgar los planes de evaluación. La enseñanza se consideraba como un *trabajo*, un *oficio*, una *profesión* o un *arte*. Como *trabajo*, la función del profesorado consiste en implementar unos planes diseñados, dirigidos y controlados por las autoridades externas que supervisan e inspeccionan. No sería difícil relacionar los sistemas externos de inspección, la calificación de los docentes y las tablas de clasificación de los resultados de los tests con esta consideración.

Como *oficio*, se asume la existencia de unas competencias específicas, generalizables, definidas por las autoridades externas que supervisan mediante sus inspecciones periódicas. La introducción de niveles nacionales de rendimiento, con listas de las competencias relativas al “buen maestro”, como las dirigidas a los docentes principiantes, a los “excelentes”, a los directores y futuros directores, podrían interpretarse como una expresión de este punto de vista. En la enseñanza como *profesión*, se asume que el profesorado ha de tener un repertorio de cualidades y destrezas que pueden aplicarse de manera diferenciada según su juicio, expresado por medio de su “tacto pedagógico” (van Manen, 1995). El mismo interesado y sus compañeros se encargan de desarrollar y supervisar esas destrezas y juicios. En la enseñanza como *arte*, la autoevaluación o la evaluación realizada por los compañeros se basa en juicios holísticos que reconocen el carácter imprevisible y personalizado de la enseñanza. Es obvio que las culturas y contextos escolares nacionales y locales influyen tanto en el diseño de los sistemas de evaluación como en las formas de implementarse y en su eficacia, lo cual explica los distintos descubrimientos, aparentemente contradictorios, de los estudios de investigación antes citados<sup>1</sup>.

Para que se produzcan mejoras en la enseñanza, no sólo han de modificarse las acciones de los individuos, sino también las de las estructuras subyacentes que limitan y restringen las opciones disponibles (Elliott, 1982). Cuando la cultura de la escuela no promueve, como un aspecto de las interacciones cotidianas, la puesta en común del pensamiento y de la práctica —cuando perpetúa los mitos culturales acerca de que todo depende del docente, que es un experto y que se hace a sí mismo mediante la experiencia (Britzman, 1986)—, los procesos fundamentales de la evaluación, de descubrimiento e información de la investigación, seguirán planteando dificultades a los profesores que interpretan la autonomía como un derecho a la intimidad. En estos ambientes, es probable que los profesores se pongan de acuerdo en utilizar el lenguaje del desarrollo profesional sin dejar de mantener las prácticas anteriores.

Sin embargo, los sistemas formales de evaluación son importantes para promover un desarrollo profesional que siga garantizando que los individuos y las escuelas revisen con regularidad todos los aspectos sujetos a cambio (los currículos, las necesidades de los alumnos, las exigencias de políticos y padres), que presten apoyo a la autorrenovación, y sirvan de fundamento a la finalidad de la formación permanente, porque, en tiempos de cambio, los mapas o marcos mentales vigentes pueden “dejar de concordar con la realidad” (Pascale, 1990, p. 13). En consecuencia, para que se desarrollen tanto los procedimientos de trabajo de los individuos como la arquitectura social de la escuela, no debe considerarse la evaluación independiente de la planificación del desarrollo escolar y del desarrollo profesional del docente. La figura 5.1 ilustra esa relación recíproca.

<sup>1</sup> Véase Day, Hall y Whitaker (1998).



**Fig. 5.1.** *Relación entre la planificación individual del desarrollo profesional, la evaluación y la planificación del desarrollo escolar.*

## PLANIFICACIÓN ORIENTADA AL PROCESO Y AL PRODUCTO

Como en el esquema del desarrollo del individuo y de la escuela, la evaluación tiene una doble función: estar orientada tanto al "producto" como al "proceso".

"El modelo de *producto* se define como aquél en el que: ... el valor principal del proceso de evaluación radica en el valor del producto que genere. Este producto es, en primera instancia, ... una... base de información global y actualizada sobre el rendimiento del docente para uso de las administraciones educativas locales y consejos directivos... En consecuencia, esta base de información se utilizará para conseguir los fines de las evaluaciones, es decir, la mejora de los niveles profesionales, mediante recomendaciones, como ascensos, rectificaciones o formación". (Winter, 1989, p. 49).

Winter contrasta este modelo con el de *proceso*, en el que:

"El valor reside en el proceso de realización que se traducirá en el desarrollo profesional. Todos los resultados son únicos con respecto al profesional concreto y al contenido específico. Mientras que el modelo de producto trata de generar una evaluación autorizada ("precisa") del rendimiento del docente (de manera que, posteriormente, puedan prescribirse unas experiencias de aprendizaje), el modelo de proceso procura estimular el aprendizaje eficaz del maestro. No genera "información" sobre el trabajo del profesorado, sino una visión general para que los mismos docentes la utilicen para mejorar su trabajo". (p. 50).

Si la evaluación no se traduce en un producto, no tendrá mucho sentido para los responsables de dirigir el sistema. Sin embargo, si no promueve el aprendizaje, si, a consecuencia de ella, el docente no se desarrolla profesionalmente, rápidamente se considerará como una pérdida de tiempo y energía valiosos. Los sistemas que sólo se preocupan del producto reflejan unos modelos excesivamente simplistas de cambio y desarrollo profesional. Para ocuparse tanto del proceso como del producto hace falta que la evaluación forme parte de un plan más general de desarrollo. En otras palabras, *aunque el producto sea necesario, hallar el proceso adecuado y, más importante aún, adoptar el proceso adecuado es esencial*. Por ejem-

plo, de la evaluación puede surgir otro tipo diferente de producto. Si se reconoce que el desarrollo profesional forma parte de un proceso de progreso para el individuo y para la escuela, *como* se produce a intervalos regulares, fijos, puede utilizarse como un "alto en el camino" en el que todos los docentes puedan revisar su crecimiento, tanto en relación con su propio desarrollo profesional como con el de la escuela. En este marco, la entrevista de evaluación se transforma en una entrevista que da pie a un plan de acción para posteriores desarrollos que se ajusten a las necesidades institucionales y personales. El plan de acción se convierte en un producto que, en sí, es provisional. Como se reconoce que la evaluación es sólo un alto en el camino, el proceso de recogida de información acerca de la enseñanza en el aula y del trabajo fuera de ella, también puede considerarse como un período "especialmente acelerado" de investigación, que tiene lugar durante un espacio de tiempo relativamente corto, para completar otras informaciones recogidas en el curso "normal" de la planificación del desarrollo. Si hubiera que considerar el tiempo que transcurre hasta la evaluación como un período en el que los docentes pudieran aprovechar determinadas oportunidades de desarrollo relacionadas con la revisión, que contarán con el apoyo de la escuela, habría que aceptar que el mismo sistema de evaluación contribuye de un modo especial a la formación continua del docente. La escuela podría, por ejemplo, dedicar una parte de su presupuesto de desarrollo o del "tiempo dirigido" a apoyar la observación y la investigación en clase, a cargo del sujeto y de los compañeros, o a dejar tiempo para la reflexión sobre los diarios o perfiles de desarrollo profesional y a su rediseño, bien a solas, bien con algún compañero.

Los planes de evaluación que forman parte del sistema de desarrollo profesional reconocen y aprovechan la capacidad autocrítica del profesorado. Asumen que los docentes tienen un bagaje de conocimientos prácticos y crean oportunidades para que los expliciten, si conviene, y los utilicen. Reconocen que no es posible desarrollar (pasivamente) a los profesores, sino que se desarrollan profesionalmente mediante su participación activa. Si partimos de la premisa de que las decisiones finales sobre la práctica las toman las personas que la llevan a cabo, se deduce que los maestros han de desarrollar la capacidad de ser autocríticos. Muchos de ellos (quizá la mayoría) son "expertos o expertos potenciales" (Eisner, 1979, p. 197). Sin embargo, como hemos visto, la capacidad de ser autocríticos y de elaborar estrategias de autosupervisión está a menudo limitada por la socialización y ciertos factores psicológicos o prácticos (como el tiempo, la energía y el aislamiento en las culturas individualistas o de colegialidad impuesta) o inhibida por el clima del aula o de la gerencia, donde se considera que el desarrollo profesional del individuo no tiene nada que ver con el progreso de la organización.

En consecuencia, es difícil que los intentos de promover la evaluación como un elemento de la formación continua del profesorado se vean coronados por el éxito a menos que, en su planificación, proceso y evaluación, se considere activamente la dinámica psicológica y social. El control de la situación, el compromiso y la motivación son esenciales:

“El cambio efectivo depende de la autenticidad del compromiso de quienes tengan que implementarlo y ese compromiso sólo puede lograrse si quienes están implicados tienen la sensación de controlar el proceso... Muy pronto, los maestros tratarán de mejorar su práctica si consideran que tiene que ver con su responsabilidad profesional, mientras que es probable que se resistan a cambiar si se les fuerza a ello”. (McCormick y James, 1983, p. 27).

Dado que el proceso de evaluación supone descubrimientos e información sobre los mismos, es poco probable que resulte cómodo, aun cuando se hayan celebrado extensas negociaciones, firmado contratos y garantizado la confidencialidad. El debate consciente de nuestro propio trabajo suscitará, de manera casi inevitable, dudas acerca de lo que, en circunstancias ordinarias, parecería una práctica eficaz o prudente (Sergiovanni, 1984). No obstante, el hecho de que se planteen dudas no es sino la primera de una serie de etapas potencialmente dolorosas en el camino hacia el cambio, camino que puede estar salpicado de obstáculos de tiempo, energía, recursos y, quizá más importante, dudas sobre uno mismo.

## EL CAMBIO Y LA ACCIÓN DE CAMBIAR

“Si aceptamos que el propio sentido del yo del profesional está profundamente grabado en su enseñanza, no debe sorprendernos que el cambio real les resulte difícil de contemplar y conseguir”. (Rudduck, 1991, p. 93).

Hay tres preceptos sobre el desarrollo y el cambio que deben tenerse en cuenta para que la evaluación pueda contribuir al desarrollo de las culturas de aprendizaje del individuo y colectivas:

- El desarrollo profesional no es algo que pueda imponerse, porque es el maestro quien se instruye (activamente) y no a quien se forma (pasivamente).
- Es probable que el cambio que no se interioriza sea cosmético, “nominal” y temporal.
- El cambio, en los niveles más profundos, supone la modificación o transformación de valores, actitudes, emociones y percepciones que informan la práctica, y no es probable que se produzcan éstas si no se participa en los procesos de decisión relativos al cambio ni se tiene cierta sensación de control de los mismos.

Las dificultades de las reformas estructurales sistémicas impuestas que no tienen en cuenta las culturas individuales y colectivas en las que se establecen están muy documentadas (Fullan y Stieglerbauer, 1991; Fullan y Hargreaves, 1992; Fullan, 1993b). Lo mismo puede decirse de los intentos de pro-

vocar el cambio desde dentro. Con independencia de lo "amistosa" que sea la sugerencia para cambiar, la falta de disposición o la incapacidad para la conversión puede tener su origen en la vida y los valores personales o profesionales del profesor, en la falta de confianza en sí mismo o en los contextos culturales de su trabajo.

Inevitablemente, los procesos de cambio conllevan elementos de incertidumbre y de tensión y la necesidad de apoyo en lo que, al menos de forma temporal, constituirá una arriesgada carga de incompetencia (Fullan, 1992, en Day, Hall Gammage y Coles, 1993). En consecuencia, la comprensión de la historia de cada profesor y de los contextos y culturas de cada escuela y aula es crucial para el éxito de los procesos de cambio.

"Con frecuencia, el enfoque planificado asume falsamente que los intentos de cambiar la forma de pensar de las personas mediante proyectos educativos o programas de formación conducirán a modificaciones útiles de la forma de comportarse en el trabajo. En cambio, nuestros descubrimientos indican que las personas aprenden nuevas pautas mediante sus interacciones con otras en el trabajo". (Beer, Eisenstat y Spector, 1990, p. 150).

Aunque los sistemas de evaluación tienen una parte que desempeñar en el desarrollo profesional y escolar, no pueden garantizar unos resultados satisfactorios. Servirán de ayuda o de obstáculo las culturas de la escuela y de la clase, las disposiciones colectivas e individuales con respecto al aprendizaje y la influencia de aquéllos cuyos intereses hagan aparecer como deseables nuevas formas de pensar y practicar. En un extremo del continuo, los maestros creativos y dinámicos aprovecharán las posibilidades suscitadas por la evaluación. En el otro, los sistemas de evaluación pueden constituir auténticas "cárceles" para los docentes que carezcan de confianza en sus propias capacidades o de una sensación de participar en la configuración de las iniciativas de cambio (Fullan y Hargreaves, 1992). Las invitaciones a "ser desarrollado profesionalmente" pueden considerarse como recordatorios de las insuficiencias presentes. Para muchos docentes, las culturas tradicionales de la enseñanza significan que:

- no siempre es fácil recibir ayuda;
- es difícil comprometerse con el cambio;
- es difícil someterse a la influencia de alguien que nos ayude; la ayuda es una amenaza para la autoestima, la integridad y la independencia;
- al principio, no es fácil ver con claridad los problemas propios;
- a veces, los problemas parecen demasiado grandes, abrumadores o exclusivos para compartirlos con facilidad;
- no es fácil confiar en una persona extraña y abrirse a ella. (Egan, 1982, pp. 296-297).

Como mínimo, la homeostasis y el hábito contendrán el cambio que el docente no considere necesario. En primer lugar, las técnicas aprendidas, ad-

quiridas con el tiempo, reforzadas mediante años de aprendizaje de "bucle sencillo" en unas culturas organizativas que no estimulan el desarrollo, pueden ser poderosas fuerzas negativas, y hacer más amenazador el proceso de evaluación. Los maestros pueden trastornar o retrasar el cambio basándose en que no tienen tiempo; que han tratado de hacerlo antes pero sin éxito, así que no hay razón para que ahora salga bien, o que los alumnos aún no están preparados para ello. La evaluación, con independencia de lo "agradable que sea para el usuario", supone la confrontación con los valores, rutinas y prácticas establecidas, el cuestionamiento de éstas y su revelación, se deba a uno mismo o se realice con la ayuda de otros, pudiendo constituir una amenaza a la cómoda estabilidad de la práctica.

La mayoría de los individuos y la mayor parte de las organizaciones son dinámicamente conservadoras (Schön, 1971) y, a menos que consideren que el cambio sea *relevante* (para las necesidades de los alumnos), que ellos mismos estén *dispuestos* a comprometerse con el cambio y que tengan garantizado el *apoyo*, no sólo a la realización del cambio, sino también con respecto al tiempo y la energía que hagan falta para su refinamiento y redefinición en los contextos concretos del aula y de la escuela, es difícil que le concedan más atención que la mínima exigida por quienes insistan en ello. Los principios de "interactividad sostenida" entre las comunidades locales (Huberman, 1993b) que sirven de base a gran parte del aprendizaje en asociación y en red, descrito en los capítulos 8 y 9, constituyen un medio de contrarrestar esto y de lograr lo que Fullan (1991) presenta como las fases de "institucionalización" y "continuación" que siguen a la de "iniciación" e "implementación". Más importante aún, promueven el cambio cultural desde dentro mediante:

- la movilización de un apoyo amplio;
- el compromiso del director;
- inclusión en la clase práctica mediante cambios estructurales y la incorporación a la normativa;
- destreza y compromiso de una masa crítica de profesorado;
- procedimientos para ayuda inmediata, sobre todo para los nuevos;
- retirada de prioridades antagónicas;
- evaluación incorporada;
- asistencia, trabajo en red y apoyo de los compañeros. (Fullan, 1991, en Stoll y Fink, 1996, p. 45).

El cambio no tiene por qué ser siempre radical. Puede ser evolutivo (implícito, inconsciente, natural), aditivo (modificaciones repentinas de valores, prácticas) o transformador (consciente, planeado con vistas a un determinado fin de mejora) (Rossman, Corbett y Firestone, 1988). Los maestros, como las escuelas, se encontrarán en estados particulares de disposición a comprometerse con el cambio aditivo o transformador. No obstante, los profesores investigadores de escuelas investigadoras estarán en "un modo de aprendizaje

continuo" (Senge, 1990, p. 142). En su estudio clásico de cinco escuelas primarias de Inglaterra, Jennifer Nias (1992) y sus colaboradores descubrieron que:

"Tanto los maestros como los directores escolares consideraban que el aprendizaje profesional es la clave para el desarrollo del currículo y la forma principal de mejorar la calidad de la educación de los niños. Aunque durante el año estuvieran sometidos a presiones internas y externas a favor del cambio, el impulso principal de su aprendizaje provenía de la creencia compartida en todas las escuelas de que siempre podía mejorarse la práctica y, en consecuencia, el desarrollo profesional era un proceso sin fin, una forma de vida... Los maestros que querían mejorar su práctica se caracterizaban porque aceptaban que era posible mejorar, estaban dispuestos a ser autocríticos y a reconocer una práctica mejor que la suya, dentro de la escuela o en otra parte, y a aprender lo que hubiera que aprender con el fin de hacer lo que hiciera falta o lo que hubiera que hacer". (pp. 72-73).

Los docentes están dispuestos a emprender el cambio si perciben una necesidad, diagnostican un problema y crean una respuesta al problema que esté al alcance de su capacidad intelectual y emocional, y sea adecuada a sus perspectivas personales, educativas e ideológicas al contexto en el que trabajan y cuenten con apoyo. La investigación de la práctica, a cargo de uno mismo o de otros, y el afrontamiento de la misma, que es inherente a la entrevista de evaluación y al establecimiento de objetivos, conlleva el riesgo de desestabilización de la autoimagen y la autoestima personales y profesionales (Argyris y Schön, 1974; Nias, 1989; Winter, 1989). Las circunstancias adversas internas y externas pueden complicar los esfuerzos de cambio. Los roles personales y profesionales del maestro están estrechamente vinculados con su ejercicio docente y, por tanto, con la investigación sobre el mismo, y los factores emocionales y no racionales centrales en los procesos de investigación y de cambio, que son personal, ideológica y educativamente significativos y que pueden causar oleadas de cambios en todas las facetas de la vida que no siempre son positivos (Dadds, 1993; Day y Hadfield, 1996; Day, 1997b). Para que las aulas y las escuelas se transformen en ambientes adecuados para el aprendizaje adulto y se mantengan como tales, ha de concederse prioridad, antes, durante y después de la evaluación, a la disposición de tiempo para articular y examinar los fines, los procedimientos y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje.

En un trabajo con maestros norteamericanos, pensado para mejorar el rendimiento de los alumnos en la lectura, Stallings (1989, pp. 3-4) y sus colaboradores descubrieron que es más fácil que los maestros cambien y mantengan los cambios cuando:

- se concientian de la necesidad de mejorar mediante el análisis de su propio perfil de observación;
- ponen por escrito la voluntad de probar ideas nuevas en su clase al día siguiente;

- modifican las ideas para su trabajo en el aula y en la escuela;
- ponen a prueba las ideas y evalúan el efecto;
- observan unos las clases de otros y analizan sus propios datos;
- informan al grupo de sus éxitos o fracasos;
- hablan sobre los problemas y las soluciones con respecto a alumnos concretos, a la asignatura o a ambas cosas;
- utilizan gran variedad de enfoques: ejemplificación, simulaciones, observaciones, presentación de grabaciones de vídeo, exposiciones en encuentros profesionales;
- continúan el aprendizaje a su modo para fijar los objetivos del desarrollo profesional. (pp. 3-4).

## CRÍTICA AMISTOSA

El paso al aprendizaje de “doble bucle” y la reducción del aislamiento pueden lograrse mediante el estímulo activo de la *crítica amistosa*. Puede constituir un medio para establecer relaciones con uno o más compañeros que se ayuden en los procesos de aprendizaje y de cambio, de manera que las ideas, percepciones, valores y formas de entender las cosas puedan ponerse en común a través de la manifestación mutua del pensamiento y de la práctica, de los sentimientos, esperanzas y temores. Si es satisfactoria, los resultados de este tipo de interacción serán unos niveles más profundos de reflexión, experimentación, mayor potencial de cambio y niveles de enseñanza más elevados. El proceso generará también información documentada que puedan utilizar los docentes en la entrevista de evaluación. A continuación, presentamos un resumen de algunas ventajas y desventajas de la utilización del crítico amistoso.

### Ventajas externas e internas

Partiendo de la base de que sean personas expertas y de confianza, pueden:

1. Aligerar las cargas de energía y de tiempo dedicadas a la observación (permiten que el maestro siga adelante con su enseñanza, cumpla con sus obligaciones), relevando, a menudo, al docente de la carga de recoger y analizar sus datos.
2. Eliminar los sesgos de los autoinformes.
3. Ofrecer comparaciones con la práctica de clase de otros sitios.
4. Facilitar diálogos críticos después de las clases.
5. Servir de recurso informal a las necesidades que perciba el maestro.
6. Estimular la reflexión en, sobre y acerca de los contextos, condiciones y finalidades de la enseñanza y el aprendizaje.

## Desventajas externas e internas

Si no son personas expertas y de confianza:

1. A menos que, con el tiempo, pasen a formar parte regular del aula, los niños y los docentes pueden reaccionar ante su presencia de una forma que provoque una conducta atípica.
2. El ejercicio puede llevar tiempo y ser contraproducente —los críticos amistosos deben pasar tiempo juntos antes y después del trabajo observado—.
3. Los críticos amistosos tienen que ser o convertirse en investigadores comprometidos, con elevado nivel de destrezas de comunicación.

La cuestión de la invitación de los docentes a otros compañeros de la escuela o a alguien ajeno a ella (p. ej., de una institución de educación superior de la localidad) queda a su discreción. No obstante, conviene señalar que algunas investigaciones dicen que "es preferible, desde el punto de vista del usuario, aprender de un compañero de un lugar lo bastante alejado para que la petición de ayuda no pueda interpretarse como una autoacusación; se reduzcan la competición y las comparaciones envidiosas; las ideas puedan cuestionarse con impunidad (Hopkins, 1986). Sea cual fuere el método elegido, los elementos de una crítica amistosa satisfactoria serán:

1. La disposición a compartir.
2. El reconocimiento de que la puesta en común supone la revelación de aspectos no conocidos y la apertura personal a la posibilidad de recibir información sobre lo manifestado.
3. El reconocimiento de que la revelación de aspectos no conocidos por los demás y la información sobre lo manifestado suponen estar preparados para pensar en cambiar.
4. El reconocimiento de que cambiar puede ser amenazador (para la autoestima y la práctica al uso); difícil (exige tiempo, energía y nuevas destrezas); satisfactorio y emocionalmente exigente.
5. El reconocimiento de que el grado en que las personas estén dispuestas a compartir puede ser, por tanto, limitado.

Los adultos aprenden cuando se les proporcionan con regularidad oportunidades de reflexión basada en la "experiencia vivida". Aprenden haciendo y sacan el máximo partido de las situaciones que combinan la acción y la reflexión. Siguen teniendo vigencia los comentarios de Elliott (1984) sobre la falta de un bagaje rico de conocimientos profesionales autogenerados, considerando que la causa de ello es el aislamiento tradicional de los maestros. Es obvio que el mensaje a transmitir sería que la evaluación y el desarrollo profesional deben facilitar un menor aislamiento del docente, más tiempo para la

reflexión "sobre" y "acerca de" la acción, tanto fuera como dentro del aula, y una participación más activa en la planificación del desarrollo. Las culturas colegiales y la crítica amistosa son fundamentales para la promoción satisfactoria de los planes de formación y evaluación profesionales continuos que apoyan la autonomía del docente y que le animan a responder de forma positiva al cambio. Refuerzan el sentido de responsabilidad al afirmar la confianza en la profesionalidad de los docentes. No obstante, esa confianza sólo se podrá conseguir si reciben apoyo para su aprendizaje a lo largo de la carrera profesional, lo que significa que la evaluación debe tener en cuenta sus necesidades como personas y como profesionales. Por tanto, es difícil que el desarrollo escolar sea eficaz si los líderes no promueven activamente los procesos de interacción entre la planificación de la evaluación y el desarrollo individuales y de toda la escuela, en la que se tengan en cuenta las necesidades personales de actualización profesional, reforzando su satisfacción mediante una planificación del desarrollo personal controlada por el mismo sujeto.

### **MARCO PARA LA PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DURANTE TODA LA CARRERA**

Ninguna planificación racional, sea de los individuos o de las organizaciones, puede prever ni satisfacer todas las necesidades de desarrollo. No obstante, las culturas escolares en las que se mantienen conversaciones reflexivas con uno mismo y con los demás optimizan la capacidad de reconocer y responder a los acontecimientos significativos de la vida de las personas en torno a las cuales giran las decisiones importantes (Sikes y cols., 1985) al lado de la evolución de la planificación del desarrollo de la escuela. El problema que se plantea con gran parte de la planificación actual, si existe, es que tiende a ser a corto plazo, reactiva y basada en problemas. La figura 5.2 presenta un marco de planificación que: 1) tiene en cuenta las necesidades a largo plazo de los profesores, durante su carrera profesional, para mantener la coherencia, la progresión, la continuidad y el equilibrio, 2) relaciona esto con las diferentes facetas de los docentes y la enseñanza que contribuyen al mantenimiento, su vida de aprendizaje y las necesidades de la escuela para garantizar una enseñanza de calidad. Se presenta al maestro como una persona, miembro de una comunidad de profesionales, profesional del aula y actor en la organización. El marco indica una serie de beneficios directos e indirectos que probablemente se produzcan si se satisfacen las necesidades de los docentes en cada una de esas funciones. Se supone que la actualización docente debe extenderse más allá de la práctica de clase y que no es suficiente sólo el "aprendizaje de la experiencia"; da apoyo a las necesidades personales y profesionales de pensamiento, emocionales y de la práctica docente.

El marco indica que la formación permanente es responsabilidad de la escuela y del maestro, y que tanto los líderes —sean directores, mandos inter-

medios o coordinadores de asignaturas— como la cultura de la escuela o departamento influirán en el grado en que se hagan realidad los beneficios directos e indirectos.

El marco se elaboró durante un programa de investigación y desarrollo de 18 meses, financiado por el *DfEE*<sup>2</sup>, en el que participaron más de 200 docentes de 20 escuelas que representaban todas las fases de la educación escolar de 8 administraciones educativas locales (Day, 1994b, 1996). Sus objetivos consistían en diseñar y probar materiales de apoyo que ayudaran a los docentes a preparar sus propios planes de desarrollo personal, dentro de los procedimientos de gestión y supervisión de toda la escuela. Se basaba en el perfil del docente y se presenta aquí como un ejemplo del modo de introducir en las escuelas la planificación del desarrollo personal para su profesorado, de manera que estimule el autocontrol y una mayor eficacia. El mismo programa era un ejemplo de colaboración entre la universidad, las administraciones educativas locales y las escuelas; como reflejo de ello, el equipo de investigación y formación estaba compuesto por ocho directores escolares y docentes (uno de cada una de las administraciones educativas locales participantes), dos representantes de la educación superior y un consultor independiente. Durante el programa, las escuelas utilizaron los materiales para evaluar sus culturas de organización; modificaron los materiales y ampliaron su apoyo a la gestión; diseñaron estrategias para apoyar y supervisar la introducción de la planificación del desarrollo personal en cooperación con el profesorado. Y los docentes planificaron su propio desarrollo personal; consideraron la utilización de los planes de formación personal en relación con el desarrollo de toda la escuela y los procedimientos de evaluación y revisión; y cuando les pareció conveniente, participaron con los Centros de Educación Superior para establecer los criterios de acreditación de su aprendizaje, experiencia y rendimiento.

El programa se basaba en diez premisas sobre el aprendizaje y el desarrollo profesionales<sup>3</sup>. El desarrollo profesional debe:

1. Reconocer el limitado acceso de los maestros a determinadas áreas del saber intelectual de una fase o campo de conocimientos.
2. Garantizar la regularidad de las oportunidades de reflexión sistemática (como esenciales para la formación).
3. Tener en cuenta explícitamente los contextos de la enseñanza, las culturas y subculturas de las escuelas y las experiencias de los docentes.

<sup>2</sup> "Departamento para la Educación y el Empleo" (N. del T.).

<sup>3</sup> Day, C. (1996): "Professional learning and school development in action: A personal development planning project", en McBride, R. (ed.): *Teacher Education Policy: Some Issues Arising from Research and Practice*, Londres: Falmer Press; Day, C. (1994): "Personal Development Planning: A different kind of competency", *British Journal of In-Service Education*, 20, 3, 287-301.

4. Promover la controversia rutinaria de las creencias individuales, las pautas institucionales y la relación entre ellas.
5. Reconocer las limitaciones del aprendizaje privado y garantizar la posibilidad de asociarse para aprender (mediante la crítica amistosa).
6. Situar la práctica del aula en los contextos más generales de actuación escolar, las necesidades de la sociedad y la vida educativa de los niños.
7. Garantizar la revisión y apoyar la renovación de las finalidades morales, el dominio de conocimientos y destrezas profesionales y la inteligencia emocional de los maestros.
8. Estimular la formación acelerada, el cambio y, cuando parezca conveniente, la transformación de creencias y prácticas por medio de distintas oportunidades ofrecidas al profesorado para que participe en actividades de desarrollo profesional diseñadas para llegar a una serie de resultados directa o indirectamente beneficiosos para ellos mismos, sus alumnos y las escuelas.
9. Garantizar, en cuanto a la distribución de recursos en el tiempo, el equilibrio entre los intereses de los individuos y los de las escuelas;
10. Garantizar la coherencia, la diferenciación, la progresión y continuidad y el equilibrio de oportunidades de aprendizaje durante la carrera profesional.

Los materiales para la planificación del desarrollo personal diseñados en el proyecto representaban un intento estructurado de utilizar los conocimientos derivados de la investigación sobre el aprendizaje de los docentes, el desarrollo profesional, el liderazgo y las culturas de las organizaciones, para ayudar a los participantes a examinar su pensamiento y su práctica con críticos amistosos o compañeros clave. Mediante el examen de las historias personales y de los contextos de organización en los que han trabajado, el profesorado es capaz de construir un perfil de "aprendizaje a lo largo de la vida" que se relacione con los cuatro tipos de necesidades de desarrollo que aparecen en la figura 5.2: personal (no profesional); profesional (necesidades de aprendizaje de la carrera, a largo plazo); profesional del aula (necesidades inmediatas de conocimientos y destrezas); organizativas (preparación para la función, enriquecimiento).

Se utilizaron dos modelos de divulgación y apoyo. En la fase inicial, el equipo del proyecto diseñó un conjunto de materiales de planificación del desarrollo personal. En la segunda fase, durante los 18 meses siguientes, unos voluntarios pusieron a prueba estos materiales en escuelas de las nueve administraciones educativas locales (distritos). A continuación, los materiales se revisaron a la luz de la evaluación llevada a cabo mediante cuestionarios y entrevistas. En cada escuela en la que se probaron los materiales había un coordinador, con preparación y destrezas de carácter gerencial e interpersonal, cuyas funciones eran: 1) Asegurarse de que todos los compañeros conocieran

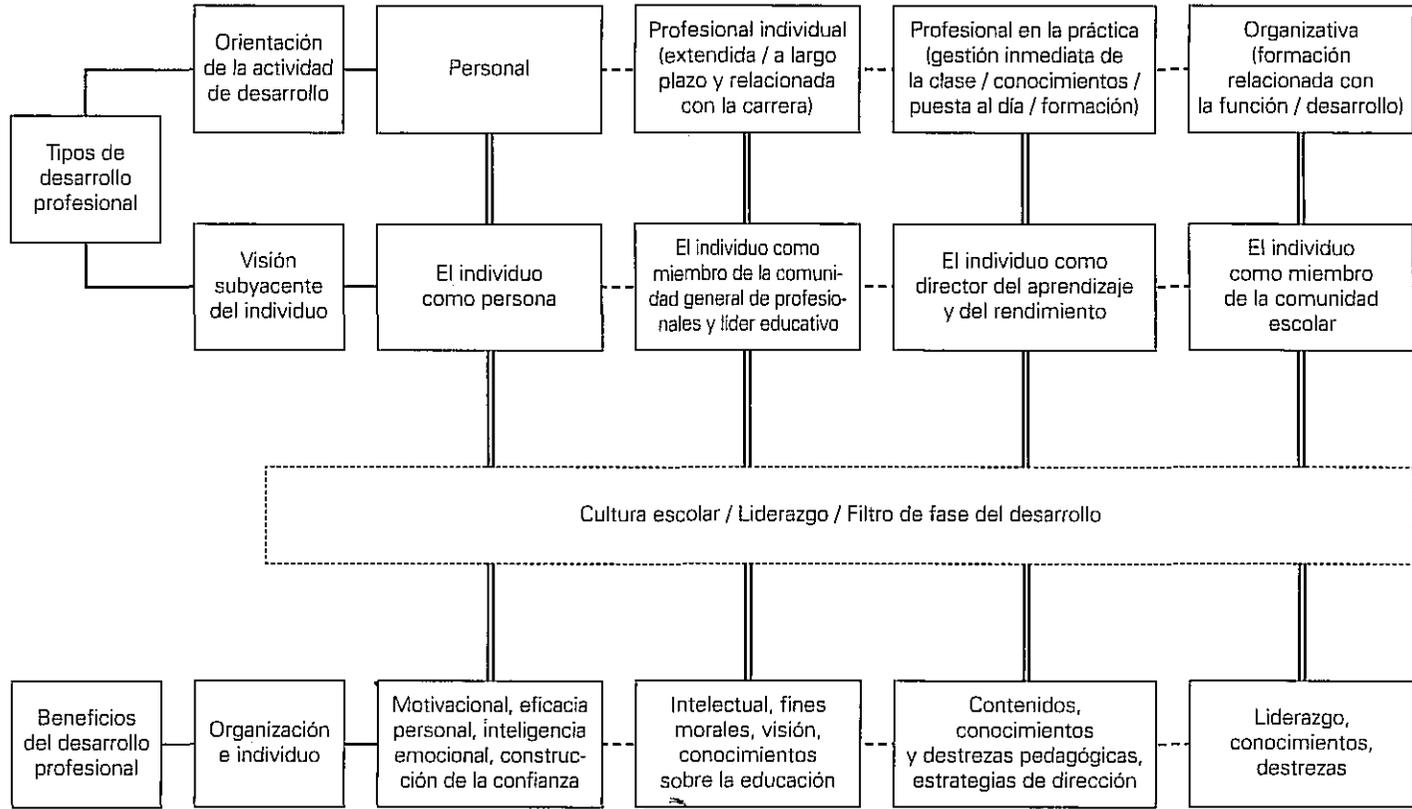


Fig. 5.2. Orientaciones y beneficios de la planificación del desarrollo profesional durante toda la carrera.

el proyecto y sus objetivos; 2) Establecer las mejores estructuras posibles de apoyo para la crítica amistosa en sus propios contextos escolares, y 3) Garantizar que todos los participantes recibieran apoyo en los procesos de revisión y planificación. Los coordinadores mantenían el contacto mediante reuniones regulares de la red. En consecuencia, el proyecto constituyó un ejemplo de "interactividad sostenida" (Huberman, 1993b). El centro de atención no fue directamente el desarrollo curricular, sino el desarrollo *personal*. Por tanto, la utilización de los materiales tenía una importancia personal para cada individuo. Los valores que informaban el trabajo del equipo del proyecto se explicitaban en los mismos materiales.

Consideramos que cualquier modelo de planificación del desarrollo personal debe reconocer que:

- la dirección debe ocuparse de apoyar el desarrollo completo del profesor;
- debe crearse un clima en el que se reconozcan y valoren todas las actividades de aprendizaje, formales e informales, planeadas y no planeadas;
- todos los maestros deben tener oportunidades de participar en procesos que les permitan identificar sus propias necesidades de aprendizaje y aclararlas en relación con su desarrollo como personas, miembros de un grupo profesional y directores de aula;
- debe hacerse hincapié en el rendimiento y los éxitos, aprovechándolos como fundamento sobre el que seguir construyendo.

El empleo de la expresión "planificación del desarrollo personal" fue importante porque representaba el reconocimiento de la necesidad de centrarse en las necesidades de los docentes en un contexto de reforma nacional que sigue insistiendo en la primacía de las necesidades de la organización. Los materiales, la revisión y los procesos de planificación no excluyen esas necesidades de la organización, pero las sitúan en un marco holístico de desarrollo más amplio. En consecuencia, los mismos materiales de revisión y planificación se centraban en la revisión personal y de la dirección, a sabiendas de que gran parte del desarrollo profesional del profesorado tiene lugar en los contextos en los que trabaja y está influido por ellos. Se pretendía que los materiales estimularan el pensamiento y el debate, y condujeran a la elaboración de registros de formación del profesorado, basados en un marco para la planificación del desarrollo profesional a lo largo de la carrera. Esos registros de la formación del docente reunirían la revisión, el análisis y la planificación. La información recogida con fines de evaluación podría estar documentada por el registro y, a su vez, servirle de aportación.

Los valores en los que se basó el diseño del registro eran:

- debe ser propiedad del docente, no de la escuela.
- debe centrarse en reforzar la autoestima y la confianza de los docentes, reconociendo el rendimiento.

- constituye un medio de retroinformación a los docentes sobre el aprendizaje, mediante la reflexión y el análisis de los momentos clave del aprendizaje.
- estimula la planificación del desarrollo a corto, medio y largo plazos.
- permite que los docentes evalúen su aprendizaje.
- no debe exigir una excesiva dedicación de tiempo.
- no debe ser demasiado largo.
- debe dar oportunidades para entablar diálogos con los demás.
- debe ser más que una mera acumulación de datos.
- debe ser útil para los docentes en los procesos de desarrollo individual y de rendición escolar de cuentas.

No era, por tanto, otra forma de construir un *currículum vitae* (aunque pueda ayudar a ello). En la figura 5.3 se presenta un ejemplo del registro de desarrollo de un docente que pudiera introducirse en el nivel departamental o escolar como un elemento para el diálogo sobre la planificación en apoyo del desarrollo individual y escolar.

## RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Los docentes y los directores de las escuelas participantes hablaron de la influencia de la participación en el proyecto en su desarrollo personal, las ideas de formación y el liderazgo de la totalidad de la escuela y el apoyo al aprendizaje. En relación con el *desarrollo personal*, el proyecto había brindado una estructura para identificar sus propias necesidades y centrarse en ellas, valorando sus propios logros, *"reanimando" el vínculo entre su vida personal y su vida profesional*. Muchos dijeron también que el proyecto les había dado unas *"ideas más claras"* acerca de su desarrollo. Eran *"más conscientes de la necesidad de sentarse y planificar"*, de *"pensar a través de las experiencias de desarrollo"*, de *"centrarse en su empleo del tiempo"*. Otros manifestaron que la participación en el proyecto los había hecho *"más conscientes de sus puntos fuertes y débiles"*, *"los objetivos presentes y futuros"*, *"mi propio papel en relación con la escuela"* y ahora eran *"más conscientes de las experiencias que necesitaban"*. Muchos se refirieron también a su *confianza en sí mismos y autoestima mayores* —*"Tengo más que ofrecer de lo que creía"*— y una *conciencia mayor de la necesidad de planificar el desarrollo de la carrera*: *"Me dio la oportunidad de analizar, establecer necesidades, planear"*; *"más confianza al contemplar el decurso de la carrera"*, *"tiempo para reflexionar sobre mis puntos fuertes, la práctica del aula, mis debilidades, las áreas necesitadas de desarrollo"* y *"proporcionó una estructura muy necesaria para nuestra planificación del desarrollo personal y profesional"*. Una docente principiante descubrió *"la necesidad de tener una disciplina"* para terminar sus tareas, aunque hubiera problemas de tiempo. Aprendió a *"valorar el ambiente escolar"*, concienciarse de *"mis lagunas"* y necesidades de desarrollo. Le hizo pensar: *"Con excesiva fre-*

cuencia, aceptamos cosas sin cuestionarlas. Pienso en la salud y en la felicidad. Estoy buscando las prioridades y aprendiendo a decir 'no', a veces".

El programa ha ayudado a los docentes a pensar en su desarrollo. Muchos "se han comprometido más con la gestión, previendo algún cambio en su carrera", "se han hecho más conscientes" de las experiencias que necesita-

<p><b>Sección 1: ¿Qué he hecho? (Registro resumen)</b></p> <p><i>Curriculum vitae</i> como el que muchos maestros y profesores recopilan para una solicitud de trabajo: resumen de lo realizado que permita la cuantificación, "registro profesional". Es descriptivo, en forma de notas y en orden cronológico. Registra <i>lo que</i> se ha conseguido, p. ej., podría recoger un registro de las actividades en las que se esté participando incluyendo las experiencias y actividades de la escuela (acontecimientos relevantes de toda la escuela, reuniones de equipo, tiempo de desarrollo profesional con otros maestros, reuniones con los compañeros que visitan la escuela).</p>
<p><b>Sección 2: Autoevaluación / Revisión de incidentes críticos y momentos clave de aprendizaje (incluyendo las competencias funcionales, cuando corresponda)</b></p> <p>Implica el proceso de <i>seleccionar</i> y hacer una lista de ejemplos clave de determinados incidentes destacados dentro y fuera del centro, situaciones, acontecimientos, funciones, actividades, competencias que tengan especial relieve con respecto al aprendizaje, el rendimiento, el desarrollo profesional, las aportaciones a la escuela. Muchas de estas cosas pueden relacionarse con los ítems que se listen en la sección 1. Es una forma de reflexión sobre uno mismo y de evaluación cualitativa y cuantitativa, interpretativa, registrada también en forma de notas. <i>Puede</i> requerir la ayuda informal de un "crítico amistoso" o "compañero clave" y quizá suponga teorizar sobre la práctica.</p>
<p><b>Sección 3: Aplicación al pensamiento y la práctica</b></p> <p>Esta sección ilustra la aplicación de los logros alcanzados y registrados en las secciones 1, 2 o ambas. Supone una reflexión escrita sobre <i>cómo</i> ha cambiado la forma de pensar, la práctica o ambas, a consecuencia de los "incidentes críticos" seleccionados en la sección 2; el registro de nuevas formas de entender las cosas, conocimientos, destrezas o conceptos, y <i>ejemplos de estos cambios en la práctica</i>. Se describen brevemente las mismas situaciones, situándolas en sus contextos social e institucional, y se incluyen comentarios propios (y de otros, si parece conveniente) sobre <i>los aprendizajes efectuados o el rendimiento conseguido</i>. Siempre que se pueda, debe incluirse la <i>verificación de terceros</i>, como muestra de comprobación de la percepción del sujeto. Esto supone la participación activa y formal de un crítico amigo o "compañero clave". Además, supone una <i>confrontación</i> con uno mismo o con otros, así como una reflexión y la capacidad de evaluar.</p>
<p><b>Sección 4: Decisiones (objetivos que se fijan)</b></p> <p>Supone una planificación de la acción basada en la síntesis de las experiencias registradas en las secciones 1-3. Es una forma de planificar el desarrollo para el crecimiento personal, profesional individual, y docente, y de la organización.</p>

Fig. 5.3. Registro del desarrollo profesional del profesor.

ban y de su papel en relación con la escuela. Otros hablaban de su mayor confianza en el contexto, de su resolución para lograr ascender. Para un participante, el programa también "ayudó a ver que lo que estoy haciendo actualmente es una etapa de mi formación y que no tengo que sentirme culpable por no estar donde están otras personas". Muchos docentes estaban "empezando a pensar en el desarrollo profesional de un modo más estructurado", teniendo "más clara la naturaleza precisa de los objetivos a largo y corto plazo".

En el contexto del desarrollo de toda la escuela, los maestros decían que el programa también había fomentado en ellos "una mayor conciencia" de sus aportaciones individuales al departamento y a la escuela, una mayor comprensión de las estructuras de gestión y de las culturas escolares, y un mayor sentido de la importancia del trabajo en equipo. Una docente con experiencia habló de su conciencia cada vez mayor de la idea de la "gestión" y de que se había dado cuenta de que ya había comenzado a utilizar tales destrezas. En su escuela, tenía la oportunidad de asumir una función significativa en la gestión, como miembro de un equipo. Este mensaje parece haber adquirido mayor relieve en la mente del director, del vicedirector y de los miembros del consejo de dirección de la escuela: "El nivel de confianza, ya elevado, aumentó, como también lo hizo el respeto de unos hacia otros". Un docente habló de considerar el propio desarrollo en "un contexto más amplio: primero, el desarrollo individual y, después, los objetivos de la escuela, para ver cómo ajustar las necesidades y aspiraciones de ambos".

La participación en los trabajos del proyecto puso de manifiesto con toda claridad la necesidad de una programación más detallada de los procesos de planificación de toda la escuela, con el fin de satisfacer y apoyar la resolución de las necesidades de desarrollo del profesorado, de manera que se beneficien tanto los individuos como la escuela. Había pruebas de que algunas escuelas habían llegado a reconocer la necesidad de utilizar el potencial del profesorado para contribuir de forma más completa a la planificación del desarrollo de toda la escuela. Seis meses después de iniciarse el programa, en la época en que un miembro del equipo de diseño visitó una determinada escuela, se publicó y, a continuación, se implantó en ella una "Normativa de desarrollo profesional personal", basada en los materiales y construida a partir de la experiencia común y las aportaciones de los compañeros. En otra escuela, a consecuencia del programa, el profesorado estaba "considerando un enfoque más democrático de la gestión de la escuela. Los individuos estaban empezando a considerar la gestión como un elemento del conjunto".

El proyecto resultó especialmente útil para comprender e introducir la evaluación con fines de desarrollo profesional y escolar. En varios centros, se utilizaron los elementos "como marco para el desarrollo personal (establecimiento de objetivos) y para la planificación y evaluación de toda la escuela". Muchos maestros se refirieron a que el proyecto "tiene gran valor

cuando llega la hora de la evaluación", "apoyando los programas de actualización profesional del profesorado" y "facilitando que el proceso de revisión forme parte de la estrategia de planificación... en paralelo con el sistema de evaluación e independiente del mismo". La participación en el proyecto ha contribuido a descubrir la complementariedad de las necesidades del individuo y de la escuela. Para muchos, ha servido para destacar y promover la interacción entre las cuestiones de desarrollo personal e institucional, utilizadas, con frecuencia, como base de la planificación de la gestión escolar.

La participación en el programa y la utilización de los materiales también agudizó la conciencia de la importancia del apoyo al aprendizaje en el proceso de planificación personal en el contexto escolar. Los trabajos del proyecto requerían compartir preocupaciones y el apoyo de la escuela ante las necesidades señaladas por cada profesor. En una escuela, la evaluación descubrió una cultura de apoyo ya existente en ella: "en relación con la profundidad de comprensión e interpretación, el nivel de éxito depende, en primer lugar, de la magnitud de la preocupación y el respeto de cada persona por las demás". Sin embargo, en otra, la cultura del liderazgo no procuraba ese apoyo. El director permanecía alejado de los docentes y el consejo de dirección no estaba equilibrado con respecto al género: una mujer y cuatro hombres. Las diferencias entre el director y el coordinador acerca de la filosofía del proyecto provocó el retraso de la iniciación del programa. Estos problemas redujeron la confianza de las personas y ciertos "problemas sindicales" en relación con los compromisos del tiempo de dedicación en la escuela hicieron aún más difíciles los comienzos. "La moral era precaria", muchos docentes estaban en una postura de "retirada" y no estaban dispuestos a hablar de "sentimientos" ni de "desarrollo". El coordinador dejó que pasara el tiempo y después dispuso las cosas de manera que el grupo de participantes abandonara las instalaciones durante unas horas. Esta forma de actuar pretendía conseguir que los participantes tomaran el control del desarrollo del programa piloto. De todos modos, seguía existiendo el peligro de que "la falta de conciencia y de interés de 'arriba' anulara cualquier movimiento y progreso reales de toda la escuela y destruyera la energía y la confianza del profesorado".

Era evidente que los coordinadores de las escuelas habían desempeñado un papel catalítico y de apoyo fundamental, "haciendo que las personas se sintieran a gusto al principio del plan", "manteniendo el impulso inicial" y buscando tiempo "para reunirse con cada uno de los participantes y con todos como grupo". En cada una de las escuelas, se destacó la importancia del papel del coordinador, en relación con las aspiraciones personales y de la totalidad del centro, y se pusieron de manifiesto las cualidades necesarias para desempeñar la función, al tener que trabajar en circunstancias en las que existían diferencias de filosofía con el director.

En una Escuela Infantil, las cualidades de "compromiso" y "dedicación" minimizaron las "insuficiencias" de recursos, y en una Escuela Secundaria

Superior, el coordinador estaba "lleno de entusiasmo y era extremadamente sensible a las necesidades del profesorado. Parecía contar con el apoyo y la confianza plenos de su director y de sus compañeros inmediatos". Los mismos coordinadores se referían a un extenso conjunto de *destrezas* utilizadas y desarrolladas durante el período de la coordinación, estas destrezas son: de *gestión* (planificación, liderazgo, revisión, organización y consejo); *interpersonales* (consejo personal, negociación, persuasión, apoyo y delegación); de *escucha* (destacada con mayor frecuencia); importancia del *tacto* y la *paciencia*.

Un aspecto central de la estrategia para la prueba piloto de los materiales consistió en animar a los participantes a que no consideraran sólo los beneficios del aprendizaje a través de la revisión personal independiente y el desarrollo de la reflexión, sino también mediante la puesta en común de esta experiencia y sus resultados con compañeros clave, por medio de la "crítica amistosa".

En resumen, los efectos de la participación escolar en el *Personal Development Planning Project* consistieron en un marco bien fundado y estructurado que creara las condiciones para el desarrollo de docentes y escuelas. Casi todos los docentes y las escuelas habían:

- aumentado su confianza y autoestima;
- incrementado su conciencia de las complejidades de la gestión;
- reconocido la importancia de sus aportaciones al desarrollo de toda la escuela;
- identificado y señalado con mayor claridad las necesidades de desarrollo profesional y de carrera;
- participado activamente en el crecimiento y desarrollo de unas culturas colaborativas de gestión, incrementando por tanto su participación en las visiones y objetivos de la escuela y su compromiso con ellos;
- establecido una crítica amistosa profesional con determinados compañeros, ampliando las formas de autorrevisión y práctica reflexiva;
- contribuido a una mayor interacción entre la planificación de la revisión y el desarrollo de toda la escuela y la individual;
- afirmado que la autorrevisión y la planificación eficaces son fundamentales para el desarrollo efectivo de los planes de evaluación;
- reunido con compañeros de otras escuelas para establecer redes de planificación del desarrollo personal.

Las variables que influían en la consecución de esos beneficios eran: la provisión de tiempo para reflexionar e interactuar; la participación de "otra persona significativa"; la calidad del liderazgo en la escuela; el equilibrio entre las oportunidades disponibles de desarrollo profesional; la provisión de un marco práctico de planificación basado en una postura explícita de valor, enraizada en la investigación y en el conocimiento de la práctica.

## CONCLUSIÓN

Para que tengan éxito, la evaluación y la planificación individual del desarrollo profesional deben estar basadas en la idea de estimular la autonomía del docente y no en restringirla. Deben manifestar el reconocimiento de la necesidad que tienen los docentes de mantener un grado elevado de control sobre la dirección de su trabajo y el carácter confidencial de sus aportaciones, aunque facilitando, al mismo tiempo, el acceso al adecuado apoyo crítico. Sin esto, quedará reforzada la tendencia de considerar el "desarrollo" como un "entrenamiento" que puede conseguirse a base de ráfagas cortas y repentinas y que ha de estar directamente relacionado con la implementación de la política y la percepción de la evaluación como un medio burocrático de rendición de cuentas. Las consecuencias de adoptar y desarrollar unos sistemas basados en la competencia llevarán a la degradación de los maestros, de profesionales autónomos y responsables a meros operarios que implementan el currículo, en vez de mediarlo. En tales circunstancias, es probable que decaigan la confianza, el compromiso y la moral. En el *Personal Development Planning Project*, se hace especial hincapié en la producción de conocimientos, tanto individual como en grupo, mediante redes y colaboraciones para el aprendizaje profesional, dentro de la misma escuela y entre escuelas, con colegas de la enseñanza escolar y de la superior.

La planificación personal del desarrollo tiene en cuenta las funciones activas y configuradoras de los docentes en el proceso de cambio y presta el apoyo adecuado para la satisfacción de sus necesidades individuales, así como a las de la organización y las comunidades en las que trabajan. El desarrollo profesional eficaz debe estar basado en unos modelos de planificación que se fundamenten en unos principios educativos que reconozcan la necesidad de estimular el aprendizaje durante toda la vida, que es, a la vez, privado y público, individual y colectivo, y sirve tanto a los intereses del docente como de la escuela (a veces, a unos más que a otros).

Hay seis principios que sirven de fundamento a la idea de la *planificación personal del desarrollo*. 1) El desarrollo del docente que respalda el aprendizaje del maestro durante toda la vida, es prolongado, continuo. 2) Debe estar dirigido por el mismo sujeto, aunque la responsabilidad sea conjunta del docente y de la escuela. 3) Debe recibir apoyo y recursos. A veces, implicará a otros, pues los docentes no pueden ser autosuficientes. 4) Servirá a los intereses del maestro y de la escuela, aunque no siempre de forma simultánea. 5) Debe haber algún procedimiento de rendición de cuentas; y 6) Aunque todos los maestros tengan el derecho y la responsabilidad de participar en el desarrollo profesional en el curso de su carrera, éste debe diferenciarse según las necesidades individuales. La planificación personal del desarrollo que se base en estos principios facilitará el desarrollo profesional de los docentes como personas durante toda su carrera, reconociendo que: 1) "Hay una conexión natural entre la vida de trabajo de una persona y todos los demás aspectos de la vida"

(Senge, 1990, p. 307) y, en consecuencia, debe fomentarse el dominio de todos los aspectos de la vida de la persona. 2) La enseñanza está "vinculada con la vida de los docentes, con su historia personal y profesional y el tipo de personas en el que se hayan convertido" (Hargreaves, 1994). Los registros deben facilitar el equilibrio de las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que, en cualquier momento, puedan centrarse en las necesidades *personales* (del docente como ser humano) y *profesionales* (del docente como miembro de una comunidad de especialistas), así como en las necesidades del profesional en la práctica y de la escuela concreta.

La creación de unos mecanismos de apoyo a la planificación del desarrollo personal durante toda la carrera no es meramente deseable para los docentes del siglo XXI, sino esencial. La planificación de la evaluación y del desarrollo de la escuela debe recibir el apoyo de unas culturas de desarrollo individual y colegial, que estimulen la apertura y la confianza; unas ideas que contemplen la falibilidad humana, en vez de la infalibilidad; la colaboración en vez de la competición; la participación y el control personal, en vez de la pasividad y la sumisión. Será operativo, pero definirá el carácter práctico de un modo que amplíe las ideas de la enseñanza de los docentes, en vez de restringirlas. Recogerá sus conocimientos, destrezas pedagógicas y necesidades intelectuales, espirituales y emocionales. Sobre todo, formarán parte de una cultura de la escuela clara y explícitamente comprometida con la educación del niño completo, gracias al servicio de unos educadores que también son personas.

# 6

## Cuando la escuela dirige el desarrollo profesional del docente: estudio de un caso

---

---

LAS ESCUELAS DE ÉXITO son aquéllas que reconocen que el establecimiento de conexiones eficaces entre docentes y entre profesor y alumno, y la práctica de un seguimiento adecuado sólo pueden llevarse a cabo si los maestros se comprometen a realizar de forma rutinaria un aprendizaje continuo (Fullan, 1995). Este capítulo muestra cómo el desarrollo profesional dirigido por una escuela durante un período de un año hizo que se tuvieran en cuenta diversas necesidades individuales y de organización al preparar unas prácticas orientadas a estructurar la escuela como una comunidad dinámica de actualización profesional. El estudio plantea cuestiones de liderazgo, de aprendizaje y de cambio en la gestión de la formación permanente del profesorado desde la misma escuela y "dirigido desde dentro". El resumen de este caso se divide en cuatro secciones. La primera presenta el ambiente social del plan, su contexto histórico y su finalidad en la planificación del desarrollo de la escuela. La segunda sección hace un resumen de la planificación, los procedimientos y los resultados de los tres proyectos de desarrollo desde la escuela, principalmente desde los puntos de vista de los participantes. La tercera presenta una evaluación formativa del mismo plan. La cuarta suscita las cuestiones relativas a los costes de la investigación, la colaboración, el liderazgo, el dominio y el control de los docentes.

### EL CONTEXTO

La *Branston School and Community College* está situada en el pueblo de Branston, a unos 6 km del centro de Lincoln (Inglaterra). La zona de influencia de la escuela es grande y abarca varios pueblos, muchos de los cuales han experimentado un crecimiento considerable en los últimos años, convirtiéndose en

ciudades-dormitorio. En consecuencia, la extracción social de los 1.200 alumnos del centro es variada, aunque predominantemente rural. La mayoría de los alumnos de 11 a 18 años de esta escuela polivalente va a clase y vuelve a su casa en autobús. El centro se creó con una finalidad propia y cuenta con un complejo deportivo, con polideportivo y piscina, y un club juvenil. Sus objetivos eran:

“Proporcionar igualdad de oportunidades a todos los alumnos para que logren un desarrollo personal más completo; dar a los estudiantes la confianza y la madurez para afrontar lo que les reserve la vida; facilitar un ambiente acogedor para un variado programa de actividades comunitarias; estimular unas buenas relaciones entre el hogar y la escuela, y fomentar el más completo desarrollo profesional del profesorado”.

En el trimestre de primavera del curso anterior, el director del centro convocó un claustro en horario escolar. En esta reunión, solicitó y recibió apoyo para un tipo de desarrollo profesional que ponía de manifiesto tanto “las ideas del director acerca de las principales áreas de desarrollo futuro y su fe en los profesores de Branston como expertos”. El director redactó una detallada presentación que fue aprobada por el consejo académico, los directores de casa<sup>1</sup> y el consejo escolar. El director seleccionó las áreas de investigación, que aceptó el consejo académico antes de “presentarlas” al profesorado, y se establecieron los criterios siguientes:

1. Los proyectos deben centrarse en un problema importante de la escuela (del currículo o de los estilos de aprendizaje y sus consecuencias organizativas, estructurales o de ambas clases).
2. Los proyectos deben ser colaborativos: la participación en ellos y los procesos constituyen un importante resultado en sí mismos, una forma de apoyar la idea de que los autoanálisis y la autorrenovación de la escuela son aspectos clave de la profesionalidad del docente.
3. Los proyectos deben conducir a un cambio real o preparar para llevarlo a cabo.
4. Los equipos de proyectos deben estar claramente vinculados con los procesos normales y con los grupos que, en teoría, “dirigen” el mantenimiento y la revisión del currículo (p. ej., el consejo académico, los di-

<sup>1</sup> En muchos centros docentes británicos de secundaria, existe la figura de la *House*, la “Casa”, tal y como existen también en los centros de Enseñanza Superior. Originalmente, la *boarding house* es la residencia de estudiantes que brinda al alumno alojamiento y comida. A esta actividad primaria, se añade la de orientación del alumnado, lo que la pedagogía británica conoce como *pastoral care*, que recoge la actividad de orientación académica, personal y religiosa. En los centros que no cuentan con internado, también pueden existir “casas” como centros de estudiantes en los que se desarrollan las actividades de orientación personalizada de los alumnos. Los *Heads of House* son los directores de estas casas, que hemos traducido como “directores de casa” (N. del T.).

rectores de casa o las reuniones de profesores), de manera que se evite el riesgo de aislamiento y la propuesta goce de la máxima categoría y produzca el mayor impacto posible. Hay que procurar por todos los medios que los proyectos se relacionen con otros aspectos del desarrollo escolar, incluyendo otras iniciativas de formación continua, traslados, desarrollo curricular, etc.

5. Los proyectos deben relacionarse siempre y con toda claridad con las interacciones de clase. Hay que fomentar la consideración directa o la investigación de lo que ocurra en el momento y lugar del aprendizaje, como un objetivo. Hay que estimular a los maestros para que se conviertan en los propios investigadores de los fenómenos del aula.

La idea del director de considerar a los profesores como expertos y su participación en funciones "generativas" constituía, a la vez, una valoración de sus capacidades de evaluar activamente y de diseñar e impartir el currículo, y el reconocimiento de su oposición a implementar pasivamente las ideas de terceros. Tradicionalmente, la mayoría de los recursos y trabajos para promover el desarrollo curricular y profesional del docente suele concentrarse en la iniciación y en las mismas etapas de desarrollo, pero se dedican pocos a la supervisión (es decir, la recogida sistemática de información) y a la evaluación (o sea, a hacer juicios, formativos o sumativos, basados en la información recogida). El plan evitaba esta tentación de dos maneras:

*Supervisión interna.* En primer lugar, el director continuó la participación en el trabajo mediante el coordinador general del plan, que tenía la responsabilidad explícita de informarle; a través del "Adcom" (el *Academic Development Committee* o "Comisión de desarrollo académico") algunos miembros participaban en los proyectos.

*Evaluación externa.* Además de la supervisión interna, la administración educativa local (distrito escolar) apoya si se garantiza la "completa documentación y evaluación". El director ya había expresado su deseo de "una evaluación a cargo de un agente externo significativo y creíble. Es extremadamente importante que, cuando logremos éxitos, tengamos 'pruebas'. También necesitamos a agentes externos que simpaticen con nosotros y nos digan lo que va sucediendo a medida que avancemos... Personas que nos escuchen realmente cuando tratemos de dirigir el desarrollo de nuestra propia escuela y, más tarde, sean capaces de informar de nuestros sentimientos como personas, de nuestras percepciones como profesionales, de nuestros logros como educadores". El *Staff Bulletin* manifestó, además, que una evaluación externa proporcionaría al plan de Branton la categoría y el apoyo necesarios para la puesta en práctica del enfoque de los "profesores como expertos" del desarrollo curricular. Por tanto, la evaluación suponía la presencia del evaluador en las reuniones de equipo, en calidad de observador no participante, y la realización de entrevistas, a intervalos regulares durante el curso, con los implicados en el plan.

Inmediatamente después de la aprobación del plan, el director puso en circulación un "Launch Pack"<sup>2</sup>, en el que se señalaban los fundamentos y la metodología del plan y se pedía a los profesores que indicaran el grado de participación que desearan en una o más áreas del proyecto y en uno de seis niveles:

Los proyectos se centraron en: (1) descripción del currículo; (2) aprender a aprender en clase, y (3) sistemas de apoyo personal como función del tutor.

El número de profesores participantes llegaba casi a la mitad del personal docente del centro, cifrado en 73 profesores. Cada grupo tenía un líder, que disponía de dos períodos libres de clase a la semana, mientras que los grupos tenían concedidas suplencias entre 10 y 20 días lectivos, con el fin de que sus miembros llevaran a cabo las investigaciones pertinentes.

Se entró en contacto con quienes manifestaron su interés por pertenecer a grupos o desempeñar funciones de coordinación y en el boletín de la sala de pro-

NIVEL DE PARTICIPACION (Señale la casilla correspondiente a la proposición que mejor refleje sus deseos)	
1.	<i>Ninguna</i> participación; pensándolo bien, el plan carece de fundamento.
2.	<i>Ninguna</i> participación durante el curso porque hay demasiadas prioridades, pero considerarme un simpatizante no participante.
3.	<i>Alguna</i> participación; me interesa escuchar a los ponentes, sean compañeros o personas ajenas al centro, y leer informes, etc., pero sin pertenecer a grupos, discutir, escribir ni visitar otras instituciones.
4.	Participación <i>significativa</i> ; me interesa escuchar a los ponentes, estudiar los informes y cuestiones, analizarlas como miembro de un grupo y, quizá, ayudando a redactar informes breves, sugiriendo actividades de formación continua o visitando otras instituciones. Estoy dispuesto a dejar preparado el trabajo para profesores suplentes en una o más ocasiones durante el curso próximo, si el grupo me pide que lleve a cabo alguna tarea, de manera que pueda ausentarme del aula.
5.	Participación <i>importante</i> ; me interesa coordinar el trabajo o los descubrimientos de un grupo y desempeñar funciones de liderazgo en las tareas indicadas en 4, organizando, quizá, visitas a otras instituciones, trayendo a ponentes, garantizando la coordinación del trabajo de los compañeros, redactando informes y distribuyéndolos por distintos órganos, como <i>Adcom</i> , el consejo académico, los directores de edificios, el claustro, etc. Estoy dispuesto a aceptar la reducción de uno o dos períodos de clase (si el jefe de estudios puede hacer los arreglos oportunos), con el fin de llevar a cabo la investigación o desempeñar la función de líder de grupo.
6.	Participación <i>absoluta</i> ; estoy dispuesto a comer, beber y soñar en investigación y desarrollo, a dedicarle todos los días de 4 de la tarde a 10 de la noche, si hace falta, a corregir cuadernos antes de desayunar para seguir adelante sin problemas. Estoy dispuesto a ganar para el profesorado de Branston la reputación nacional de precursor del trabajo de formación permanente "en" y "desde" la escuela.

<sup>2</sup> "Entrega inicial" (N. del T.).

fesores aparecieron los seleccionados. Éste fue un momento importante en la historia del desarrollo del plan, ya que no sólo marcó su arranque en la práctica —sólo seis meses después de su comienzo—, sino que también destacó el apoyo de la dirección. El director mismo cedió deliberadamente su “control” inicial del plan, dejándolo en manos de los líderes de cada proyecto (casi todos desempeñaban cargos de “mandos intermedios” en la escuela), nombrando un coordinador general cuya función consistía en actuar como enlace, facilitar el trabajo y divulgar los proyectos. Daba la sensación de que los proyectos los realizaban comunidades de iguales, por lo que el éxito sería el resultado de la colaboración.

“El clima de la escuela es bueno para este tipo de investigación-acción. Está bien para esta escuela en esta etapa de su desarrollo... recoge una tradición de progresismo y de pensamiento avanzado. He aquí un proyecto que es fundamental porque pretende estudiar el currículo y su impartición, y esto es lo que muchos profesores creen que deberían hacer sus escuelas ahora”.

## LOS PROFESORES COMO EXPERTOS Y COMO INVESTIGADORES

### Grupo de “Descripción del Currículo”

El grupo de seis profesores de diversas disciplinas curriculares, liderado por el director del departamento de lenguaje, pretendía elaborar un resumen del currículo que se ofrecía a los alumnos de Branston, de manera que todos los profesores pudieran hacerse una idea de las experiencias que tuvieran los niños en otras áreas distintas de las de sus respectivas especialidades. Este proyecto se dividía en dos áreas: descubrir qué es el currículo y cómo se imparte, e investigar un medio de presentar una descripción de la totalidad del currículo de un modo comparativamente inmediato y accesible.

Durante el primer período del proyecto, los miembros del grupo elaboraron un cuestionario para descubrir y describir el marco de referencia del currículo, el solapamiento de áreas e intereses y qué materiales y enfoques complementarios existían. Los directores de los departamentos aprobaron el cuestionario y se administró a todos los profesores que daban clase a alumnos de 11 años. Se adoptó el formato de cuestionario por ser “el medio más expeditivo de solicitar información sobre un número relativamente grande de materias”. A pesar de las dudas acerca de su suficiencia, los resultados del cuestionario proporcionaron la base para el análisis y la descripción que se buscaba. El segundo trimestre se empleó en la “caza del alumno”, con el fin de “recoger la opinión acerca del currículo ofrecido”. En este período, un miembro diferente del grupo observó cada día de la semana a la misma clase para hacerse una idea general del currículo en acción. Se tuvieron en cuenta los fines de la enseñanza, se registraron las actividades y se tomaron los tiempos de cada una. Además, se entrevistó a los alumnos. Los resultados se analizaron y discutieron y proporcionaron la información necesaria para realizar un cuadro

que constituiría el elemento central de una presentación diseñada para difundir los descubrimientos entre todos los compañeros. El grupo dedicó el tercer período a trabajar sobre la exposición y presentó los resultados en el primer y segundo trimestres del curso siguiente, en dos reuniones diferentes.

El grupo informó sobre cuestiones relativas al currículo (balance de edades y experiencia del profesorado; posibilidades de estereotipos de género) y las relaciones entre las formas de "impartir" el currículo de los distintos departamentos de áreas de conocimiento. Este extracto del informe final ilustra algunos de los descubrimientos:

"Los estudiantes escuchan mucho más de lo que se piensa normalmente; en numerosas asignaturas se prevé mucho menos. Dialogan menos de lo esperado. De igual manera, las destrezas de lectura y escritura se utilizan y desarrollan en menor cantidad de lo previsto... El proyecto suscitó bastantes cuestiones pertinentes, cuyas respuestas contribuirán, sin duda, a configurar la planificación del currículo futuro y, de hecho, sirvió para señalar otras áreas en las que la investigación del sistema de formación permanente recompensaría tanto a los investigadores como a los investigados. Por ejemplo, un área de este tipo estaría constituida por la tentativa de efectuar una comparación entre: cómo aprenden (mejor) los niños y cómo se prevé que aprendan. Hay que investigar el porcentaje de tiempo que los alumnos dedican (deben dedicar) a trabajar: individualmente, por parejas, en grupos pequeños, en grupos de clase, etc. Este trabajo debería realizarse en cuidadosa conjunción con un análisis de lo que se enseña (o aprende): mediante ejemplos, narraciones, investigación, etc. Hace falta sopesar las destrezas físicas —lo que los niños aprenden a hacer— con las destrezas mentales —cómo aprenden a pensar— y medir la cantidad de tiempo dedicado a un aprendizaje y a otro. Por último, cuanto mayor sea la cantidad de profesores que puedan observar a otros docentes mientras éstos dan clase y los alumnos aprenden, mayor será la conciencia general de lo que es, en realidad, el currículo.

### Grupo de "Aprender a Aprender"

El apoyo a este tipo de proyecto era fundamental con respecto a la consideración del "profesor como experto". Sus fines eran: fomentar el modelo del "profesor como investigador/analista" y hacer hincapié en que la experiencia de clase merece el análisis previo de los mismos profesores, como expertos y, en realidad, los únicos en la promoción del aprendizaje.

Ningún miembro del grupo tenía experiencia previa de investigación en el aula. El resultado más importante que se pretendía era "el aumento de la confianza de los profesores en dialogar, teorizar y actuar en relación con la gestión del aprendizaje (o el ambiente en el que se produce) y en que son los expertos naturales para el análisis de sus características". Esto coincidía con las aspiraciones del grupo a una conciencia agudizada de lo que estaban haciendo sus compañeros, que se "transmitiría en conversación con otras personas". Los

miembros del grupo estuvieron de acuerdo en centrarse, en principio, en las interacciones en clase y comenzaron observando las suyas propias, atendiendo a las áreas de interés personal. El objetivo principal era "que nos permitiera aclarar nuestras ideas sobre posibles áreas de investigación que merecieran la pena". Estas observaciones se pusieron en común en el grupo. Las impresiones registradas al final del primer trimestre se calificaron de "sorprendentes, sobre todo la 'estrechez de miras' y el aislamiento de gran parte de la experiencia de los alumnos en clase". A consecuencia del diálogo, surgieron estas áreas principales de interés: las preguntas del profesor como aspecto de los intercambios entre profesor y alumno, y cuál es la mejor manera de motivar a los alumnos y estimularlos para que tomen la iniciativa de su aprendizaje. Decidieron ocuparse, en primer lugar, del volumen y los tipos de preguntas formuladas por los profesores, mediante la observación de las aulas de los compañeros, pertenecientes o no al grupo inmediato del proyecto, en cumplimiento del objetivo secundario acordado por el grupo: "adquirir experiencia de métodos de investigación, en especial, de observar el ejercicio docente de los demás". Otro objetivo de igual importancia era "alcanzar un mayor sentido de identidad de grupo, mayor facilidad de coordinación del trabajo en equipo y... reunirnos para dialogar sobre nuestra base común".

Para ayudarse en la observación sistemática de las preguntas de los profesores, el grupo utilizó su propia plantilla. Querían descubrir cuántas veces invitaban los profesores a que los estudiantes reflexionaran sobre su experiencia en el transcurso de una jornada escolar. La principal dificultad de utilizar este sistema consistía en lograr cierta consistencia de interpretación de las distintas categorías. Los miembros del grupo eran conscientes de ésta y de otras dificultades, pero decidieron "confiar en nuestros instintos". Este enfoque pragmático y aparentemente ingenuo de los procesos de investigación se adoptó también al decidir que en la observación de las clases se tuviera en cuenta "que el observador se llevara bien con el profesor" más que cualquier otra cosa. El resultado fue que no hubo dos personas que miraran el mismo objeto:

"Se dejó a los observadores la impresión de que, con demasiada frecuencia, las preguntas no eran sino un método que utilizaban los profesores para controlar o dominar un diálogo, en vez de para provocar un pensamiento. En realidad, podían embotar la receptividad del alumno ante una pregunta verdaderamente valiosa".

Seis miembros del grupo se dedicaron a observar cada uno 70 minutos de clases, por lo menos, anotando en una hoja de análisis los tipos de preguntas utilizados por los profesores. La impresión más fuerte que obtuvo el grupo fue la del enorme número de preguntas hechas por los docentes, lo que sorprendió tanto a los observadores como a los observados. El caso más llamativo fue el de una profesora que se mostró muy contenta porque hubieran estado observando su clase, aunque se disculpara por no haber formulado

muchas preguntas. En realidad, se registraron 110 preguntas en 35 minutos. Aunque a los investigadores con experiencia procedentes de otras escuelas no les extrañara esta información, conviene hacer hincapié en que muchos de los profesores de la escuela estaban descubriendo estas cosas por primera vez y estaban profundamente afectados por sus hallazgos.

A consecuencia de esto, el equipo decidió observar el currículo experimentado desde los puntos de vista de los alumnos, y cinco miembros del mismo se dedicaron a su investigación, de manera que cada uno se ocupara de un alumno diferente, perteneciente al mismo grupo, constituido por estudiantes de entre 11 y 12 años y de capacidades diversas, siguiéndolo durante las clases de una jornada, en distintos días de la semana. El informe final reflejaba el aprendizaje que se realizó durante el seguimiento:

“Una de las impresiones más fuertes que se extraen de esta sección de nuestra investigación fue la de los aislados que parecían estar muchos estudiantes, tanto de sus profesores como de sus compañeros. Una chica muy motivada y académicamente capaz a la que estuvimos observando, se las arregló para obviar el revuelo provocado por un pequeño incendio surgido en otra parte del laboratorio, durante una clase de ciencias naturales. Sin embargo, quizá sea aún más interesante el hecho de que sus períodos de concentración profunda se rompían a intervalos regulares —por regla general, cada 12 minutos— con una pausa para evaluar la situación o, simplemente, relajarse. Durante la clase de ciencias ya mencionada, por ejemplo, abandonó su mesa con el fin explícito de recoger un aparato, aunque, en realidad, sólo pretendía darse un paseo y mirar por la ventana. De un modo notablemente sofisticado, su aprendizaje era, en gran medida, autodirigido. Esta chica era excepcional en muchos sentidos, pero, por diversas razones, parecía que las actividades de sus compañeros y de sus profesores influían muy poco en al menos dos de los demás alumnos observados, varones de capacidad académica mediana e inferior. En relación con este último, un miembro del equipo comentó que, para él, la escuela era un fenómeno de su universo que no le haría daño si él no lo dañaba a su vez. En este contexto, parece significativo el hecho de que los observadores hicieran comentarios acerca de pequeñísimas cantidades de tiempo en las que se preveía que los estudiantes elaboraran o discutieran su trabajo en grupos. Los descubrimientos del Grupo de Descripciones del Currículo, pusieron de manifiesto que, durante el primer año, se dedicó más tiempo a escuchar que a cualquier otra actividad y muy poco tiempo a aprender mediante el diálogo estructurado”.

Esta parte del trabajo condujo naturalmente a investigar el trabajo de grupo como medio de contrarrestar la sensación de aislamiento apreciada en el seguimiento de algunos alumnos. Seis miembros del equipo se ofrecieron para actuar como observadores en distintos departamentos. Descubrieron que, “aunque había cierto debate sobre si el trabajo en grupo podía constituir una técnica docente adecuada en todas las asignaturas y para todas las capacidades, la mayoría de los miembros vio confirmada su convicción acerca de su potencial”. El líder del equipo estaba convencido de que, de todas las cues-

tiones planteadas por las observaciones de su equipo, "la de cómo puede implementarse, estructurarse y evaluarse el trabajo de grupo es, probablemente, una de las que más merezca la pena estudiar. En realidad, parecía acercarse tanto como cualquiera a la cuestión subyacente fundamental: ¿Qué ocurre cuando los estudiantes aprenden?".

### Grupo de la "Función del Tutor"

"Nuestro trabajo es diferente porque, para el próximo septiembre, ya tenemos que haber hecho algo". Esta declaración pone de manifiesto la urgencia de la tarea de este grupo. En principio, se había dicho que el proyecto tenía "el potencial para iniciar una revisión importante en toda la escuela" del currículo de atención al alumno, con el fin de proporcionar "ejemplos de práctica y algunas líneas de desarrollo real para futuros equipos de tutores". En el momento de su iniciación, se había hecho "una declaración de intenciones... sobre un posterior cambio a grupos horizontales (anuales)", y, al final del primer trimestre, se informó de "un cambio inminente de un sistema de orientación vertical a otro horizontal". Diez profesores participaron activamente en el proyecto, de los cuales cinco eran directores de casas en el contexto del sistema de orientación vigente y no todos estaban dispuestos a cambiarlo. El primer trimestre se dedicó a reuniones de todo el grupo, cada dos semanas, durante la hora de la comida, para dialogar sobre las ventajas y desventajas del cambio, para asimilar la bibliografía acerca de los sistemas horizontales de orientación, y para definir la función del tutor. Además, todo el equipo asistió a un cursillo de formación continua en jornada parcial, dirigido por personas ajenas a la escuela, dedicado a la atención personal a los alumnos. Sin embargo, al final del primer trimestre todavía había ciertas ambigüedades e incertidumbres con respecto a la función del grupo del proyecto. Durante el primer trimestre, fue aclarándose que su papel no consistía en dirigir una investigación orientada a describir el cambio ni a hacer recomendaciones sobre el mismo, sino a planificar para una implementación de la decisión política tomada por el director, que no contaba con el apoyo unánime del profesorado: "Pensábamos que era necesario justificar este cambio. En general, no se consultó de ninguna manera al profesorado". Aunque el director respondiera a estas informaciones sobre su actuación elaborando un documento y celebrando una reunión del claustro, con respecto al progreso del trabajo de este grupo, "se perdió un trimestre".

Durante el segundo trimestre, algunos miembros del equipo, conscientes de la necesidad de planificar la implantación de un sistema nuevo, visitaron escuelas que ya trabajaban con un sistema horizontal de atención al alumno y utilizaron los trimestres de primavera y verano para trabajar formando cinco parejas con el fin de diseñar materiales de tutoría que se utilizarían en cada uno de los cinco cursos. Se había vulnerado el compromiso original y las reuniones del proyecto "se agotaron como si se trataran de un coche al que se le

acabara la gasolina". No obstante, a pesar de "las actitudes y opiniones encontradas en el seno del equipo, creo que estamos trabajando a favor de un enfoque común" y, respecto a realizar el cambio, distinguiéndolo de la recomendación o la iniciación del mismo, era obvio que se había logrado cierto éxito.

## PAUTAS Y CUESTIONES EMERGENTES

En las entrevistas que llevó a cabo el evaluador externo durante y después de los proyectos, los participantes y los no participantes hablaron de sus razones para contribuir o no en los proyectos, sus esperanzas y temores, sus logros y las limitaciones. Aunque las entrevistas para explicitar las experiencias y opiniones se celebraran de forma individual, se registró un notable grado de consenso dentro de cada grupo de proyecto, tanto en las primeras entrevistas (las efectuadas durante los proyectos) como en las posteriores a la finalización formal de los proyectos. En particular, se plantearon siete cuestiones que debieran considerar todos los implicados en la gestión del currículo y del desarrollo profesional realizada desde la misma escuela:

1. El ambiente: limitaciones contextuales.
2. Sentido de propiedad y control.
3. Reflexión sobre uno mismo y colaboración.
4. El factor fatiga.
5. Liderazgo de grupo.
6. Divulgación.
7. Profesionalidad reforzada.

### **El ambiente: limitaciones contextuales**

Todos los tipos de trabajos que se llevan a cabo en la escuela y se dirigen desde ella se desarrollan, como mínimo, en tres contextos principales: nacional, local (escolar) e individual (sociopsicológico), que afectan a las actitudes de los participantes y no participantes con respecto al aprendizaje y al cambio. Un líder de grupo se refirió al principio del proyecto a los "años de descontento" anteriores, durante los que las asociaciones de profesores se enfrentaron con el gobierno central a causa de los salarios y las condiciones de trabajo, y un miembro de otro grupo había considerado que los proyectos llegaban "al final de un mal año en lo que atañe a la moral" y que "ahora la moral está tan baja que la gente sería reacia a dedicar su tiempo a hacer de nuevo algo así". Las actividades anteriores de formación se habían iniciado bajo el mandato de otro director y los profesores les habían dedicado un tiempo y una energía considerables sin que viesan traducidas sus recomendaciones a la acción. Por eso, se consideraba tan fundamental que este director "persua-

diera al profesorado de que lo que se va a hacer no es sino actuar, de manera que cualquier iniciativa que tome... ha de estar claramente enfocada".

Las entrevistas celebradas con profesores que no pertenecían a los grupos de proyectos reforzaron esta visión. En relación con el proyecto "Aprender a aprender", uno tenía "dudas acerca de lo que fuera a suceder... Me parece que el resultado va a ser un montón de archivos e informes". Otro no se manifestaba en contra de los cambios del sistema de atención personal, pero "hay demasiados cambios... y vamos a tener que hacer la mayor parte del trabajo en nuestro tiempo personal". La siguiente declaración es una muestra típica de las expresadas por muchos maestros no participantes con respecto a la velocidad y la naturaleza de los cambios:

"A veces, uno siente, como miembro del profesorado, que [el director] va demasiado rápido... los profesores somos un poco celosos de las cosas que ya hemos establecido y muy desconfiados en relación con los cambios; el anterior director no siempre contó con el respaldo del profesorado... Las personas necesitan el toque humano... A alguien... dispuesto a escuchar las críticas... los temores de la gente... a veces, nos olvidamos de que necesitamos hablar con las personas".

Las actitudes de participación en los cambios (los actos conscientes) y en el cambio (los procesos consiguientes) estarán inevitablemente afectadas por éstos y por otros factores más personales. Aunque la mayoría mantenía una postura positiva con respecto a las ideas mismas, a uno le "desanimó mucho porque hubiera sido a costa de mi tiempo"; otro "tenía demasiado trabajo", y un tercero había "perdido la ilusión". No obstante, se informó que "el factor más importante para no participar era el tiempo". Al evaluar cualquier proyecto que no implique a todo el profesorado, pero se prevea que le afecte, es importante solicitar el punto de vista de todos. Para establecer un diálogo permanente en las comunidades de aprendizaje, es importante contar con otras voces, aunque sean potencialmente disonantes.

### **Sentido de propiedad y control**

La intención subyacente del director había sido la de conseguir que los compañeros participaran en actividades de colaboración por el "bien común" de la escuela, de manera que, en su selección de los proyectos, había un imperativo moral implícito. La premisa en la que se fundaba, no comprobada hasta que los proyectos estuvieran en marcha, era que los participantes compartirían la misma idea. Esto suscita una cuestión importante para quienes buscan o para aquéllos a quienes se ofrece el apoyo de la escuela para el desarrollo profesional y curricular: la dimensión de las "necesidades institucionales" puede entrar en conflicto con la dimensión de las necesidades personales o grupales.

En cualquier procedimiento de identificación de necesidades y programas de desarrollo, el ajuste entre la necesidad individual y la institucional es potencialmente problemático. El plan Branston reconocía implícitamente esto, pero no lo explicaba por completo, aunque el director considerara que el plan era la primera fase anual de un conjunto de tres, que tendrían en cuenta necesidades diferentes. De todos modos, como se ha señalado, surgieron ciertos problemas en el curso de determinados proyectos en los que los cambios de la política de la escuela, que el director y los consejeros de dirección consideraban necesarios, chocaban con los puntos de vista de algunos profesores implicados.

El trabajo de uno de los grupos del proyecto se redujo al conocer que el director ya había tomado una discutible decisión política para cambiar el sistema de atención personal. Quizá no debiera sorprendernos el hecho de que, incluso el grupo del proyecto se caracterizara por disensiones y conflictos ocasionales. Uno de los componentes comentó: "Es como construir tu casa sobre unos cimientos malos". Muchos profesores no estaban comprometidos con el cambio planeado —"incluso en nuestro propio equipo"— y, desde el primer momento, fueron patentes ciertos resentimientos, que se prolongaron, porque "no se hubiera consultado al profesorado en general". "Casi desde el principio, resultó muy difícil conseguir un clima agradable en las reuniones", porque "hay mucha hostilidad y muchas disensiones". Un miembro del grupo resumió de este modo las dificultades que, en último término, provocaron la división del grupo del proyecto en parejas con el fin de establecer el marco del nuevo sistema:

"En todas las reuniones que tenemos, alguien mete una estaca en la rueda con respecto a algo. Es probable que, si todos estuviéramos comprometidos, ya hubiéramos unido nuestras ideas... Creo que, en el fondo, el sentimiento es: 'yo estoy dispuesto, pero, ¿acaso estoy perdiendo el tiempo?; ¿se tendrán en cuenta las cosas que hemos sugerido?'".

No cabe duda de que estas personas sentían que se les negaba la oportunidad de llevar a cabo un "reconocimiento" de los sistemas de atención personal y de considerar los méritos de cada uno antes de informar sobre ellos a sus compañeros: "Nos han superado los acontecimientos... así que, en el trimestre de verano, parece que el trabajo del grupo se ha detenido porque estamos muy ocupados tratando de que todo esté preparado para que los tutores puedan actuar en septiembre". El compromiso con un proceso de investigación pensado para implementar una innovación impuesta del modo más eficiente no era universal y estaba lejos del ideal de los "profesores como investigadores", con el que había empezado el grupo.

Sin embargo, en los otros dos grupos, era evidente que sus miembros tenían intereses, motivaciones y prejuicios similares, y que las necesidades de la escuela y de los individuos coincidían. Para un miembro del grupo de "Descripción del Currículo", la participación en el proyecto era una "prolongación natural" del trabajo en una determinada materia en la que se hubiera di-

señado y desarrollado un currículo. Pensaba que esto le ayudaría a fijarse en "cuestiones más generales". A otro le "habían interesado siempre las relaciones transversales" y había tratado de establecerlas en su escuela anterior. Su "motivación primordial" era "probar y descubrir lo que se está haciendo en otros sitios". Un tercero estaba deseando "aprender más cosas que me ayuden a desarrollarme, a ser un profesor mejor" y también quería que "se elaboraran muchas más actividades transversales". Un cuarto miembro del grupo manifestó unos sentimientos similares, apreciando que "debía haber una relación entre lo que estamos haciendo y otros departamentos". El pensamiento básico de los participantes en el grupo de "Aprender a Aprender" parecía caracterizarse por esta clase de ideas: "Yo reflexiono mucho sobre lo que hago. Siempre lo he hecho. En realidad, soy de ese tipo de personas". Las actividades clave de la observación de la acción en clase, bien desde el punto de vista del profesor, bien desde el del alumno indicaban que éste era un grupo de "hacer": "Está muy bien sentarse a filosofar sobre la educación, a menos que sea para hacer algo después,... yo tengo 101 cosas que puedo estar haciendo... La razón de que haya mucha gente haciendo esto es que todos estamos enfrascados en ello... Estamos decidiendo lo que hacemos mientras avanzamos". Sin embargo, a pesar de ello, gran parte del tiempo del grupo se empleaba en diseñar plantillas de observación, analizar resultados y elaborar hipótesis sobre los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Quizá la característica clave del trabajo de estos grupos sea que no amenazan el orden vigente en la escuela.

Parece probable, por tanto, que el desarrollo dirigido desde la misma escuela que satisfaga las necesidades institucionales, tenga más éxito cuando éstas coinciden con las de las personas implicadas. Dicho de otro modo, los líderes de las escuelas deben tener en cuenta el sentimiento de propiedad de las acciones y el del cambio cuando adopten el papel de iniciadores del desarrollo curricular dirigido desde la escuela. Los trabajos que tratan de apoyar el desarrollo curricular y del profesorado mediante la investigación del docente corren el riesgo de convertirse, en último término, en un instrumento de control en el que la investigación dependa de las necesidades o políticas definidas por un profesor o grupo de profesores que ocupen puestos destacados en la estructura de gestión de una institución.

### **Reflexión sobre uno mismo y colaboración**

"Merecía mucho la pena... la oportunidad de ver lo que está ocurriendo ahora mismo en la escuela, el mero hecho de ver qué actividades se estaban realizando me ha ayudado. Ha servido para abrir los ojos. Hemos disfrutado las tareas que nosotros mismos hemos establecido... las minucias de la investigación educativa de mirar los datos y extraer conclusiones. Hemos apreciado tanto el proceso como los beneficios finales".

El modelo de profesionalidad del docente promovido por los proyectos reconocía explícitamente la importancia de que los profesores utilizaran su saber personal, práctico, para su aprendizaje, a través de un proceso dialéctico de reflexión tanto "sobre" y "en" como "acerca de" la acción. Diversos participantes de todos los grupos se refirieron a los beneficios personales conseguidos a consecuencia de las actividades de visitar otras escuelas, dialogar sobre valores e ideas con los compañeros, leer, observar la vida en las aulas. Los proyectos han dado "la oportunidad de contemplar la forma de ver las cosas de otras personas" y aunque, en un grupo, "la mayoría piensa que no logramos tanto como debíamos... estoy contento de haber tenido la experiencia". "Aunque no surja nada más de este enfoque, me ha puesto en contacto con más materiales y he tomado conciencia de otros métodos y áreas temáticas que sólo pueden servirme de ayuda".

En el contexto del desarrollo profesional y del cambio, merece la pena destacar en particular tres beneficios. El primero se refiere al reconocimiento —quizá el re-reconocimiento— de *la distancia entre las intenciones y la práctica*:

"Está el problema inevitable de que uno tiene una idea de lo que quiere hacer y lo que en realidad consigue sólo es una fracción de esa idea".

El segundo atañe al cambio de las perspectivas que los individuos tienen con respecto a su propio trabajo, desde un contexto restringido de departamento al más general de la escuela:

"Creo que a todos nos ha ayudado contemplar la escuela como un organismo, de manera que lo que uno aporte sólo puede ser una parte del todo. Y es interesante ver cómo funcionan otras partes del organismo, lo que aportan".

El tercer beneficio que se ha identificado se relaciona con *la naturaleza colaborativa del trabajo que aportan los profesores de distintas disciplinas*. Dos comentarios, en especial, ilustran el valor que se percibe en este aspecto:

"El mayor valor consiste precisamente en abrir las comunicaciones entre grupos de profesores que, en otras circunstancias, no tendrían por qué hablar sobre la enseñanza... Antes, no lo había hecho nunca... No sólo es valioso para confirmar las intuiciones que uno haya podido tener, sino para ponerlas en común con otras personas y ver que ellas también las comparten.

Creo que era importante que nos reuniéramos como grupo durante el horario escolar. Me parece que confiere un valor mayor a lo que hacemos... que la escuela creyó que era lo bastante importante para ceder tiempo para ello".

A veces, se asume que las escuelas son lugares sociales y sociables. Tras la finalización del proyecto, un participante hizo este comentario:

"Creo que, en un sitio grande como éste, la mayor debilidad es que los profesores no se conozcan. Pasan como los barcos por la noche... Empezamos a

apreciar mucho más a las personas trabajando juntas. Llegas a conocerlas mejor, y creo que cuanto mejor conoces a una persona, más oportunidades tienes de conseguir algo al trabajar con ella."

### El factor fatiga

Los participantes en el proyecto señalaron que los factores independientes más importantes que influyen en los niveles de motivación son *el tiempo, la energía y el compromiso emocional e intelectual*. Se observó que, en general, "muchas personas han dedicado cantidades considerables de tiempo" al trabajo. Esta observación se repetía en todos los grupos:

"Creo que dedico mucho más tiempo del que me conceden... por lo que el hecho de tener una sesión semanal de mañana o de tarde para trabajar en el proyecto no constituía ninguna gratificación, pero nos hacía sentir que estábamos haciendo algo que otras personas iban a estudiar".

"Si me dan tiempo para observar una clase, para hacer algo significativo, tengo que dedicar muchas veces ese tiempo".

"El efecto interesante consistió en que dieran la oportunidad de estudiar durante el tiempo de trabajo... Ésa fue una de las cosas positivas de haber conseguido ese tiempo y es un buen servicio, y me parece que, en sí mismo, es un factor muy motivador. La cuestión es: ¿habríamos hecho esto sin el plan?".

"Puede conseguirse un par de períodos y esto se clasifica como tiempo muerto, pero, en realidad, no tiene por qué ser un tiempo en valde, porque empleamos una parte importante de él en preparar trabajo para las clases que estaríamos impartiendo en condiciones normales, y después hay que volver y corregir todo el trabajo que hayan realizado... Es una reasignación de recursos... y no un regalo".

Da la sensación de que, tanto en términos económicos como en los de desarrollo profesional, el plan creó "valor a cambio de dinero". Sin embargo, hay otras dos cuestiones relacionadas con la asignación de tiempo como apoyo. La primera es que no todos los miembros de todos los grupos tienen por qué alcanzar el mismo nivel de compromiso, y esto puede tener efectos adversos sobre los procesos de dinámica y aprendizaje de los grupos. Un líder mencionó la necesidad que sentía de "reconciliarse" con los compromisos individuales de las personas —que iban desde "no asistir a las reuniones, avisando cinco segundos antes" hasta el de otros que "después de la reunión de la tarde del viernes, que acababa a las cinco de la tarde, seguían hablando del tema durante otros veinte minutos". La segunda es la cuestión de la fatiga.

En dos grupos, se observó que "la gente iba cansándose bastante a medida que avanzaba el curso" y el trabajo de un grupo comenzó a "agotarse". Además, cuando se preguntó si, durante el curso siguiente, querían seguir participando en el trabajo de formación dirigido desde la escuela, un número

significativo de participantes manifestó que "quería tomarse un descanso". Parece que esto no se debía a que ya no les interesara lo que estaban haciendo ni porque la inmensa mayoría hubiera tenido experiencias negativas. Por ejemplo, un profesor había estado estudiando por su cuenta durante una serie de años y, por tanto, quería "ir dejando mi responsabilidad y disfrutar con mi ejercicio docente". Otro dijo que probablemente continuaría lo que su grupo había estado haciendo, tras un descanso de un año. Un tercero manifestó que "sentía que esto estaba restando mucha dedicación a mis clases".

Merece la pena reflexionar sobre la cuestión de la participación en proyectos que requieren una dedicación extra de tiempo y de energía en relación con la idea del tiempo "comprometido" o "inhábil". En la fase de planificación, hay que tener en cuenta los problemas de la fatiga investigadora y de la creciente falta de confianza de los individuos en su capacidad de centrarse en la tarea básica de la enseñanza. Corresponde garantizar también a quienes dirigen el proceso formativo desde la escuela que el "compromiso" no acabe asociándose con la "sobrecarga".

### Liderazgo de grupo

*Los papeles desempeñados por los líderes de grupos son fundamentales para el grado de éxito de los diversos trabajos y, a la vista de ello, resulta sorprendente que no se faciliten programas de formación para el liderazgo y la creación de equipos antes de comenzar los proyectos. Los compañeros no cuestionaron el compromiso y la credibilidad de los líderes y, aunque a unos se les considerara "cuadros medios" y a otros se les viera "mucho más como gente de base", no parece que esto constituyera un problema para el funcionamiento de los grupos. Un miembro del equipo de dirección estaba "impresionado por los métodos empleados para formar los equipos y por la calidad de los debates". No obstante, de los informes de los proyectos se desprende con claridad que los conocimientos y destrezas de liderazgo son prerequisites esenciales.*

### Divulgación

Tanto el grupo de "Descripción del Currículo" como el de "Aprender a Aprender" habían iniciado los proyectos con expectativas de compartir sus descubrimientos con sus compañeros de la escuela. Ambos esperaban que su trabajo "influyera en el trabajo de la escuela" y que la información "permitiera que las demás personas comprendieran lo que estaban haciendo, lo que estaba ocurriendo en la escuela, para decidir después si eso es lo correcto; si ésta es la forma adecuada de hacerlo, qué cambios necesitamos". Un miembro manifestó que "en una escuela grande, con tantas asignaturas distintas, es

importante que la mano izquierda sepa qué, cuándo y cómo hace la mano derecha"; otro lo imaginaba como "un ejercicio de puesta en común de información que después pueda utilizarse en cada departamento... como medio de derribar las barreras que separan las distintas materias". No obstante, mientras estos grupos preparaban la divulgación elaborando y, en un caso, presentando sus descubrimientos, no se hizo ninguna consideración detallada de los principios de participación, colaboración y apropiación que habían caracterizado su propio aprendizaje a través de los proyectos. En realidad, la esperanza de la utilización de los descubrimientos se basaba, en parte, en un acto de fe, en la creencia de que, si tenían un mérito intrínseco y se consideraban "válidos", la aceptación de los demás se conseguiría mediante las modalidades tradicionales de divulgación (por ejemplo, informe y presentación).

### Profesionalidad reforzada

En una entrevista, después de finalizar el proyecto, el director manifestó:

"En este momento, para mí, lo importante es ese tipo de actitud [abierta] y la consciencia y la apertura, en especial ante el hecho de que los profesores se sienten mal tratados y considerados como sirvientes. Para mí, es más importante que haya aumentado su sentido de la profesionalidad que cualquier cambio concreto que se haya conseguido".

Sobre todo —dijo—, se ha valorado el plan de "hacer conscientes a las personas de los problemas de la educación porque significa que estamos revisando lo que hacemos con los niños... que confirmen o ayuden a las personas a contemplar de nuevo algunas ideas". El mismo plan reconocía que "como profesores, queremos hacer algo con respecto a nuestra propia profesión. Queremos examinarlo, observar objetivamente lo que estamos haciendo". No obstante, reconoció que las directamente implicadas han sido "personas de las que esperaríamos que salieran airoso", que "habían aprovechado la oportunidad... era un vehículo para que ellas mismas se expresaran".

### CONCLUSIÓN

El trabajo de formación dirigido desde la escuela que se describe en este capítulo fue una idea de un director recientemente nombrado, a quien sus compañeros presentan como "un profesional ambicioso", que "se considera un director racional y dinámico al que le gustaría conseguir que sus profesores pensaran en el currículo y, probablemente, estimular a algunos de ellos a que lo hicieran en un nivel algo más avanzado". Era "un trabajador silencioso, que pensaba y planificaba, calculaba... de maneras lógicas y sensibles". En un

sentido muy real, por tanto, el plan era la encarnación de los ideales, los valores y la visión del director. Había comenzado —en sus propias palabras— “con el pensamiento de que el cambio eficaz está constituido por personas que cambian”. Se había convencido de que un enfoque del currículo y del desarrollo profesional “jerárquico y de arriba abajo” no serviría de nada y de que el enfoque adoptado por él tenía “tantas oportunidades de alcanzar el éxito en cuanto al cambio como cualquier otro, que, en una escuela, está muy relacionado con que las personas lo interioricen”. Era consciente de la necesidad de establecer una “escala adecuada de tiempo para el cambio” y se había propuesto aprovechar su “período de luna de miel” en la escuela: “Una de las ventajas de ser nuevo es que ya te encuentras en el umbral antes de empezar. La gente espera que tengas tu propio plan, espera cambios”. No obstante, reconocía la “tensión entre el intento de utilizar mi poder como director para potenciar al profesorado y después tratar de no controlar, cosa que, en ciertos aspectos, hago”. Un compañero del equipo directivo describía así el modelo de gestión:

“Sólo era de arriba abajo para dar el impulso inicial. Obtenido el impulso, si lo alimentábamos, se desarrollaría, como, en efecto, lo ha hecho. Así, en la medida en que abrimos las puertas para facilitar el progreso del profesorado, las abrimos donde consideramos que era necesario. Por tanto, aunque los docentes pudieran reivindicar la propiedad del cambio, en realidad, las opciones que tuvieron habían sido diagnosticadas y ofrecidas por el equipo de dirección”.

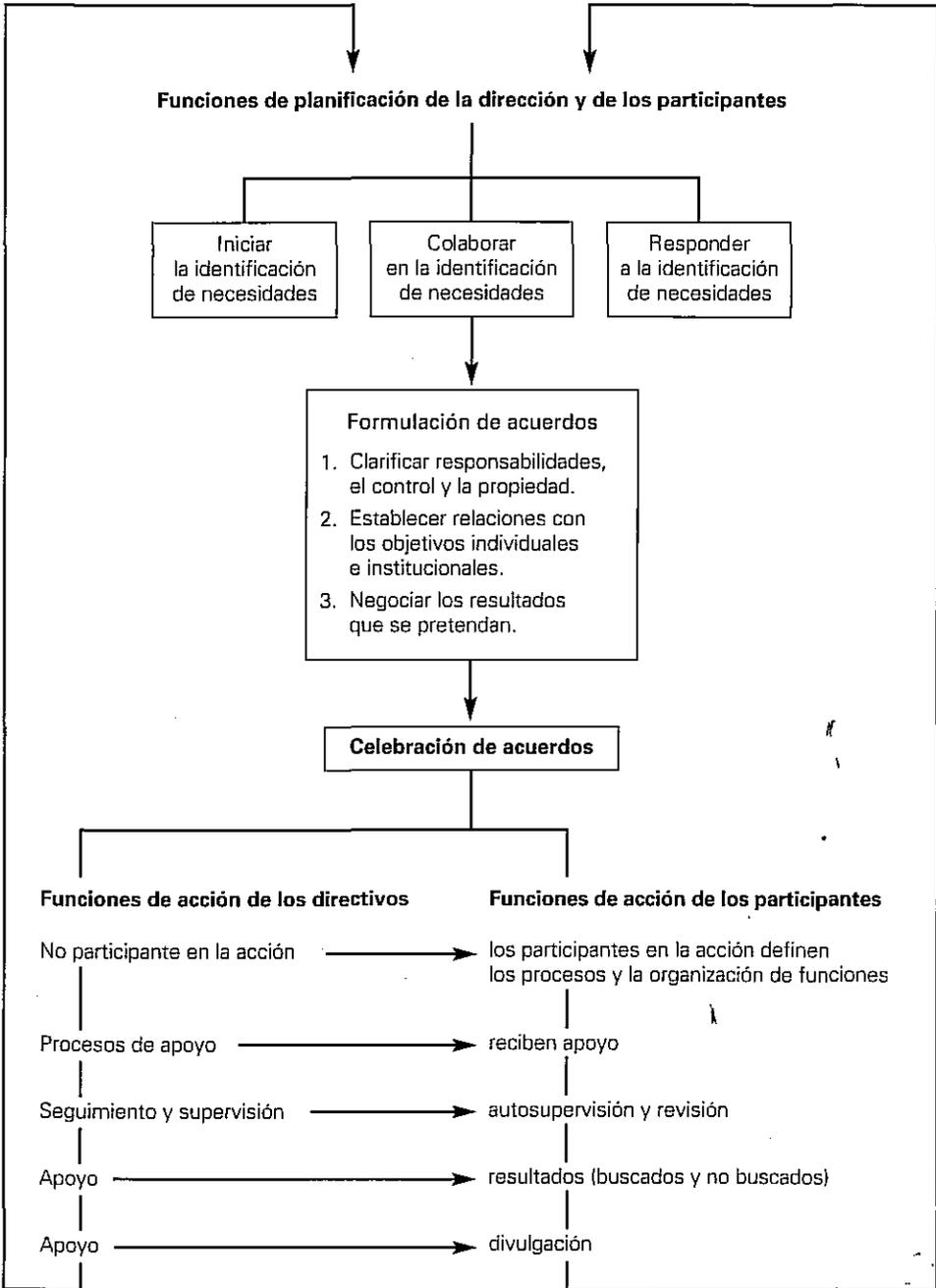
Es obvio que la “propiedad impuesta”, aunque atractiva, plantea problemas de compromiso a quienes no comparten el sistema de valores del líder; la evidencia empírica relativa al plan de Branston respalda esta idea. Uno de los factores interesantes de este plan fue, sin embargo, la visión a largo plazo y las estrategias alternativas de futuro del director. Lo presentaba sólo como la primera etapa del trabajo dirigido desde la escuela —“el comienzo de una rama de la formación continua”— que, más tarde, daría oportunidades de participación a todos los profesores. Aun antes del final formal del plan, se invitó a todos los compañeros a participar en un nuevo plan. Esta “invitación ofrece tiempo para el desarrollo a personas, grupos o departamentos de cualquier área”, aunque “la investigación y el desarrollo de toda la escuela o, al menos, de los departamentos tendrán, probablemente, preferencia sobre los de carácter individual y cerrado”. El plan atrajo ofertas de dos departamentos (a los 13 profesores de éstos se les liberó un total de 21 jornadas, en las que serían suplidos) y de 19 personas a las que se concedieron entre dos y seis períodos semanales para que prosiguieran las investigaciones sobre una serie de cuestiones curriculares.

En esencia, los líderes del desarrollo profesional dirigido desde la escuela deben adoptar unos principios de colaboración basados en la capacidad de los profesores en cuanto aprendices y participantes activos, unas estrategias que tengan en cuenta un conjunto de principios del aprendizaje y del cambio.

La figura 6.1 constituye un intento de operativizar estos principios. Representa un ciclo de planificación-acción-revisión-planificación que explica la necesidad que tienen todos los participantes de emprender un camino que minimice los problemas potenciales causados por la divergencia entre las necesidades individuales y las institucionales. Reconoce que la "necesidad" puede ser descubierta por cualquier individuo o grupo o mediante procedimientos de identificación de necesidades, pero que la clave del progreso está en la formulación o celebración de acuerdos al respecto. En esta fase, pueden clarificarse, establecerse y negociarse los tipos de responsabilidades (de la dirección ante los docentes y viceversa) con respecto a la duración del trabajo. El modelo evita los juicios sobre la eficacia de determinadas posturas de la dirección, por lo que existe la oportunidad de negociar las relaciones "provisionales" de poder y de autoridad. No obstante, está implícito que, cuando la cultura o carácter de la institución se expresa a través de unas relaciones antagónicas entre la dirección y el profesorado, es difícil conseguir el éxito.

Las palabras finales de este capítulo son las del director que lanzó la idea, que estaba apasionadamente convencido de la necesidad de considerar la investigación y el desarrollo profesionales como un "aspecto completamente natural de la función de todo docente en su propia institución", y que dedicó una parte considerable de su actividad a buscar y obtener recursos ajenos a la escuela para apoyar el proyecto.

"Por supuesto, no todos los proyectos tuvieron el mismo éxito y, desde luego, no de la misma manera, pero creo que, al menos, los procesos comenzaron a difundirse y, aunque ni los proyectos ni sus informes hayan abierto nuevos campos, el hecho de que hayan tenido lugar fue enormemente significativo para nuestro desarrollo futuro. Unos se vincularon directamente al currículo y a los cambios estructurales de toda la escuela, mientras que otros eran mucho más afines a la investigación básica, sin unos resultados inmediatos. Creo que este curso preparó el camino para una mejor comprensión de varios cambios importantes en la escuela, además de servir de acicate para la actividad profesional. Por ejemplo, cuando ofrecí tiempo para la investigación y desarrollo, más de 20 maestros respondieron a título individual y otros 10 como miembros de departamentos. Dos de los proyectos individuales resultantes constituyen la actividad para la obtención de un Diploma de Estudios Profesionales. La actividad profesional dirigida desde la escuela debe validarse tanto mediante certificaciones como por otros medios. Sin duda, el trabajo dirigido desde la escuela es muy eficaz con respecto a su coste, aunque, por supuesto, necesita cierta financiación. Por encima de todo y a pesar de nuestras imperfecciones, hemos demostrado que existe un auténtico apetito de investigación colaborativa, basada en la escuela y centrada en el profesor. También creo que esta escuela goza ahora de mayor salud y fortaleza de las que disfrutaría en caso contrario. Por mi parte, pretendo seguir adelante con el enfoque de los "profesores como expertos".



**Fig. 6.1.** Modelo de funciones de la dirección y los participantes en el desarrollo curricular y profesional dirigido desde la escuela.

# 7

## Formación continua: educación y entrenamiento del profesorado en activo

---

---

EL CONCEPTO más elaborado, más rico, del desarrollo profesional que destacamos en los capítulos anteriores no renuncia a la educación y al entrenamiento continuos<sup>1</sup> en forma de cursos del docente en servicio activo, pero lo sitúa en un contexto de aprendizaje más amplio, contribuyendo al repertorio de modalidades de aprendizaje que se utilizan en la actualidad para promover el crecimiento de individuos e instituciones y que tienen lugar tanto dentro como fuera de los centros. Dado que forma parte de un conjunto de estrategias para el desarrollo, hay que reconocer sus limitaciones intrínsecas, como las de otras modalidades de aprendizaje, junto con sus potencialidades. En consecuencia, este capítulo se centra en las formas en que la educación y el entrenamiento continuos pueden contribuir de manera significativa al desarrollo de los docentes y sus escuelas. Las condiciones de la enseñanza y los limitados recursos suponen que las oportunidades de aprendizaje, tanto dentro como fuera de la escuela, son mínimas y, con frecuencia, a costa del tiempo propio de los maestros. Lo más importante, por tanto, es que tienen una finalidad y son relevantes con respecto a las necesidades de aprendizaje del docente. La educación y el entrenamiento se definen aquí como un acontecimiento, una serie de situaciones o un programa extenso de aprendizaje, certificado o no, planificado en todo caso, con el fin de diferenciarlo de los trabajos de formación de carácter menos formal que tienen lugar en la escuela y de las formas de asociación más generales y las redes interescolares de las que nos ocupamos en los capítulos 8 y 9. A continuación trataremos la gestión, los

---

<sup>1</sup> En el Reino Unido, la formación continua o permanente de los docentes en activo se recoge bajo la denominación: *In-service Education and Training (INSET)*. Utilizamos en la traducción la expresión: "Educación y entrenamiento en situación de servicio activo" porque el autor menciona y analiza más adelante ambos elementos de "educación" y "entrenamiento" (*N. del T.*).

fines, los procedimientos y los resultados de la educación y el entrenamiento continuos en situación de servicio activo. Se examinarán los contextos políticos e institucionales y su creciente influencia en los planes de formación continua, centrándose en los problemas de su impacto y su eficacia.

Un mensaje importante que se deriva de la investigación sobre la eficacia de la educación y el entrenamiento continuos consiste en que encierra dos elementos complementarios:

**Educación**, que nos ayuda a decidir qué hacer.

**Entrenamiento**, que nos ayuda a hacer lo que sea preciso de la forma más consistente, eficaz y eficiente. (Steadman, Eraut, Fielding y Horton, 1995, p. 67).

Se trata de una bifurcación útil porque implica la existencia de diferentes finalidades y orientaciones que se traducen en distintos tipos de desarrollo profesional.

Se pretende que la educación y el entrenamiento en situación de servicio activo faciliten un aprendizaje intensivo durante un período de tiempo limitado y, aunque puedan planificarse de forma conjunta, por regla general, cuentan con uno o varios directores designados como tales, cuya función consiste no sólo en facilitar el aprendizaje, sino también en estimularlo activamente. Cuando estas actividades estén pensadas de manera que se "ajusten" a las necesidades de los profesores, en relación con su fase de experiencia, el desarrollo de su carrera, las exigencias y necesidades del sistema y el ciclo de aprendizaje continuo es probable que *aceleren el desarrollo*, ya se trate de un desarrollo aditivo (en cuanto a la adquisición de conocimientos, destrezas e ideas nuevas) o transformador (traduciéndose en modificaciones importantes de creencias, conocimientos, destrezas o ideas). Aunque se esté desvaneciendo la concepción tradicional de la educación y el entrenamiento en situación de servicio activo como una actividad o serie de actividades aisladas de la vida de aprendizaje de la escuela o como el método principal de promoción del desarrollo profesional del profesorado, no deja de ser cierto que, en algunas escuelas, los docentes reciben pocos consejos con respecto a su desarrollo. Esto se debe a una insuficiente comprensión del concepto y a la incapacidad o falta de disposición para emprender una planificación que trate de establecer un equilibrio adecuado entre las necesidades individuales y las del sistema. Incluso ahora, en muchos países:

"Se recibe con buenos ojos a los nuevos docentes, pero se les deja solos; la educación y el entrenamiento queda a la elección individual, por lo que llega a los más ambiciosos y a quienes menos los necesitan; la mayoría de las iniciativas de educación y entrenamiento durante el ejercicio profesional adoptan la forma de cursos, tienen lugar fuera de las instalaciones de la escuela y benefician al individuo: no surgen de las necesidades institucionales ni existen mecanismos para divulgar los resultados dentro de la escuela". (D. Hargreaves, 1994, p. 430).

## CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN Y EL ENTRENAMIENTO EN LA SITUACIÓN DE SERVICIO ACTIVO

Hace mucho tiempo, se consideraba formalmente que el terreno apto para el desarrollo profesional del docente estaba constituido por la formación que se facilitaba sobre todo fuera de la escuela. Se conocía como "educación y entrenamiento en situación de servicio activo". Con el incremento de la gestión *in situ* de los centros y las iniciativas nacionales de reforma curricular y de la evaluación, orientadas a la mejora de los niveles de enseñanza y aprendizaje en las aulas, la educación y el entrenamiento en situación de servicio activo se ha convertido en una más de un conjunto de oportunidades de desarrollo profesional a disposición de los maestros. Los planes de formación permanente han dejado de estar determinados en gran medida por los individuos, que escogen de entre una mezcla heterogénea de actividades ofrecidas por proveedores ajenos a la escuela, para depender sobre todo de los gestores que "patrocinan" las actividades de educación y entrenamiento durante el servicio activo.

Aunque todos los países están de acuerdo en la importancia de la formación permanente, históricamente, en ningún país europeo se han registrado muchos intentos de establecer un apoyo sistémico diferenciado durante toda la carrera de los docentes para su desarrollo profesional continuo (DPC). El examen de los contenidos del *European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education* de 1994 (Sander, 1994) indica que, en los 21 países representados, la dotación más importante de recursos ha ido a parar a la formación inicial del profesorado. La formación continua era voluntaria (Austria), no estaba coordinada (Dinamarca, Italia, España), no estaba conceptuada como tal (Bélgica, Francia, Países Bajos) o estaba dominada por cursillos impuestos desde arriba (Portugal, Reino Unido). En Norteamérica, la formación continua depende de la motivación y el compromiso de cada persona con respecto al desarrollo de su carrera profesional (Hawley y Hawley, 1997), mientras que en Japón se da prioridad al desarrollo colegial, cooperativo, en el que el papel de los compañeros influye mucho en la formación continua, basada en el funcionamiento de redes profesionales (Simahara, 1997). Aunque muchos países se han ido acercando a la formación continua dirigida desde los centros (más barata y, aparentemente, más eficaz en relación con su coste), no hay pruebas de ninguna evaluación sistemática de los beneficios de la utilización de unos modelos u otros ni se ha reconocido que el aprendizaje lleve consigo el cambio (de forma de pensar, de la práctica o de ambas cosas) y que, con frecuencia, precise apoyos a largo plazo. Es raro que la conceptualización de los intentos locales y nacionales de facilitar formación continua de apoyo a las necesidades de DPC de los maestros y de las escuelas vaya más allá de la retórica de formulaciones como: "Deben traducirse en mejoras".

No obstante, en todos estos países, el contexto en el que tiene lugar en la actualidad la formación continua ha sido o está siendo irrevocablemente alterado al paso de las reformas iniciadas por sus respectivos gobiernos. En Inglaterra, la

*Teacher Training Agency*, de carácter nacional, ha asumido la responsabilidad de establecer un conjunto de cursos de formación, con acreditación nacional, "desde la cuna a la tumba". Están orientados a las "etapas clave" del desarrollo de la carrera profesional en relación con el marco institucional, pero sin considerar de forma explícita unos modelos eficaces de aprendizaje ni las necesidades de desarrollo intelectual y profesional a largo plazo de los docentes (Day, 1997c, pp. 39-40). Como en otros países, las actividades de educación y entrenamiento tampoco "aprovechan por completo lo que hemos descubierto acerca de la importancia y la variabilidad de los contextos locales... las actividades que se ofrecen suelen estar ligadas a proyectos especiales o a componentes discretos de la reforma y asumen una concepción relativamente tradicional de la experiencia de clase" (Little, 1993, p. 144). Mientras que, antiguamente, la participación en actividades de formación continua solía ser cuestión de elección individual, ahora, en muchos países, constituye un requisito mínimo. Desde finales de la década de 1980, los fines relacionados directamente con la implementación de normas impuestas en la gestión del aula y de la escuela han dominado los planes de formación continua. Gran parte de las actividades han estado impulsadas por los planes de la política de gestión escolar de ámbito nacional, local o, en algunos casos, de la misma escuela. Se considera a los profesores como "agentes de impartición", que actúan de acuerdo con las exigencias reglamentarias de los directivos. En la actualidad, hay una tendencia a considerar el desarrollo como un entrenamiento que puede lograrse en episodios cortos e intensos y que debe estar directamente relacionado con la implementación de la política impuesta. Los estudios realizados en Australia, Inglaterra y Suecia indican que tanto los docentes como los administradores pueden estar favoreciendo una racionalidad técnica de los programas de desarrollo profesional (Sachs y Logan, 1990; Gilroy y Day, 1993; O'Donohue, Brooker y Aspland, 1993). Si se mantiene esta tendencia, las consecuencias pueden ser la degradación de los maestros, en cuanto profesionales autónomos y responsables (con una responsabilidad relativa a los fines morales de la educación), a la categoría de meros funcionarios (con la responsabilidad de la impartición acrítica de conocimientos y destrezas).

Por tanto, aunque los docentes tienen ahora más oportunidades de participar en actividades de formación continua, también tienen:

- menos oportunidades de un aprendizaje amplio;
- menos opciones con respecto a lo que aprendan;
- menos apoyo para estudiar, salvo que pertenezcan a algún grupo considerado como objetivo.

Si se mantienen las pautas locales de asignación de recursos, que tienden a favorecer el modelo de entrenamiento, o se convierten en la única vía para el desarrollo profesional, entonces:

"En vez de desarrollar a unos profesionales reflexivos que sean capaces de comprender, cuestionar y transformar su práctica, la educación estimulará la formación de unos docentes que vean su mundo en términos de unos fines instrumentales que puedan alcanzarse mediante las recetas de unas prácticas 'probadas y ciertas', legitimadas por una experiencia indiscutida o unos descubrimientos de investigación aceptados acríticamente". (Sachs y Logan, 1990, p. 479).

En esta concepción, el desarrollo profesional se ha descrito como un "modelo deficitario", en el que la educación y el entrenamiento se contemplan como una actividad dirigida a cubrir los déficit del repertorio del maestro (Gilroy y Day, 1993).

Hace muchos años, Jackson contrastó el enfoque "defectivo" de la formación continua con el de "crecimiento". El primero se basa en la visión externa de que los profesores carecen del nivel de conocimientos y destrezas necesario para motivar a sus alumnos a realizar al máximo su rendimiento potencial. En consecuencia, el objetivo consiste en equiparlos con esos conocimientos y destrezas. En el segundo enfoque se afirma que el crecimiento del docente es necesario, pero que, "en la enseñanza, como en la vida, las rutas hacia la sabiduría son muchas" (Jackson, 1971, p. 27); que la enseñanza es una actividad compleja y multifacética; que una buena educación exige algo más que la suma de conocimientos y destrezas, y que las escuelas y aulas no constituyen siempre unos entornos en los que se estimule o apoye el aprendizaje profesional<sup>2</sup>. Si aceptamos que los maestros, las escuelas y los responsables de la política ajenos a las escuelas se interesan justificadamente por la mejora y la redirección en los contextos de responsabilidad contractual, moral y profesional, las ideas de los enfoques "defectivo" y "de crecimiento" presentan una dicotomía falsa. La formación continua no se centraría predominantemente en uno a expensas del otro, sino que presentaría un conjunto de oportunidades de aprendizaje relacionado con todos los intereses y no sólo buscaría satisfacer las necesidades de desarrollo a corto plazo, sino también las legítimas necesidades de desarrollo a largo plazo, ya que los contextos en los que operaría son los del cambio personal, profesional y organizativo.

En los últimos años, los gobiernos se han percatado de que un cambio satisfactorio requiere la cooperación activa de los docentes. Por tanto, han razonado que la reestructuración de las escuelas, la reforma curricular y el establecimiento de objetivos de rendimiento para los alumnos, dirigido desde instancias nacionales, no tienen por qué mejorar las prácticas de enseñanza ni el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos (Elmore, 1992). Es más probable que se implementen satisfactoriamente si se ponen al día los conocimientos y destrezas del profesorado. En Australia, Logan y Sachs (1988) señalan

<sup>2</sup> Véase un examen y una crítica detallada de los enfoques "defectivo" y "de crecimiento" en Eraut (1987).

que, cuando los gobiernos y sus organismos apoyan la formación continua, lo hacen por tres razones: estimular la práctica profesional, mejorar la práctica profesional, e implementar una política social (esta última recoge las dos primeras):

“La finalidad de mejorar las escuelas y estimular el desarrollo profesional consiste, desde este punto de vista, en incrementar la capacidad de las instituciones y los individuos para contribuir al proceso de reestructuración social. Es decir, la finalidad del desarrollo profesional estriba en ayudar a la implementación de la política social mediante la mejora de la escuela”. (Logan y Sachs, 1988, p. 9).

Sostienen que es preciso apoyar las actividades que se realicen en situación de servicio activo y no incidan de forma inmediata en políticas y cuestiones sociales específicas porque hay que desarrollar y mantener la capacidad de renovación de escuelas y docentes con el fin de mejorar la calidad de los servicios actuales y satisfacer las nuevas demandas. No obstante, el desarrollo de las actividades de formación continua promovidas por las administraciones ha tendido a hacerse a expensas de las oportunidades escogidas por el profesorado, en vez de hacerlo de forma complementaria.

## GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL ENTRENAMIENTO EN SITUACIÓN DE SERVICIO ACTIVO

Como las actividades de formación continua ofrecidas desde el exterior de las escuelas representan una intervención temporal en la vida de aprendizaje de los docentes y, dado que las escuelas se desenvuelven dentro de unos marcos presupuestarios limitados, es importante que los responsables de los presupuestos establezcan unos principios, en apoyo de aquellas actividades, que sean claros para todas las partes implicadas. Por ejemplo, ¿el programa de formación continua se centra en: 1) políticas establecidas de acuerdo con prioridades nacionales o regionales; 2) la mejora de la escuela vinculada a un plan de desarrollo organizativo; 3) el desarrollo individual del maestro ligado a la planificación y evaluación personales del mismo? Logan y Sachs (1988), empleando como concepto organizador el aprendizaje, en vez de la localización, señalaron tres órdenes del aprendizaje a cuyo servicio se ponen las actividades de formación continua:

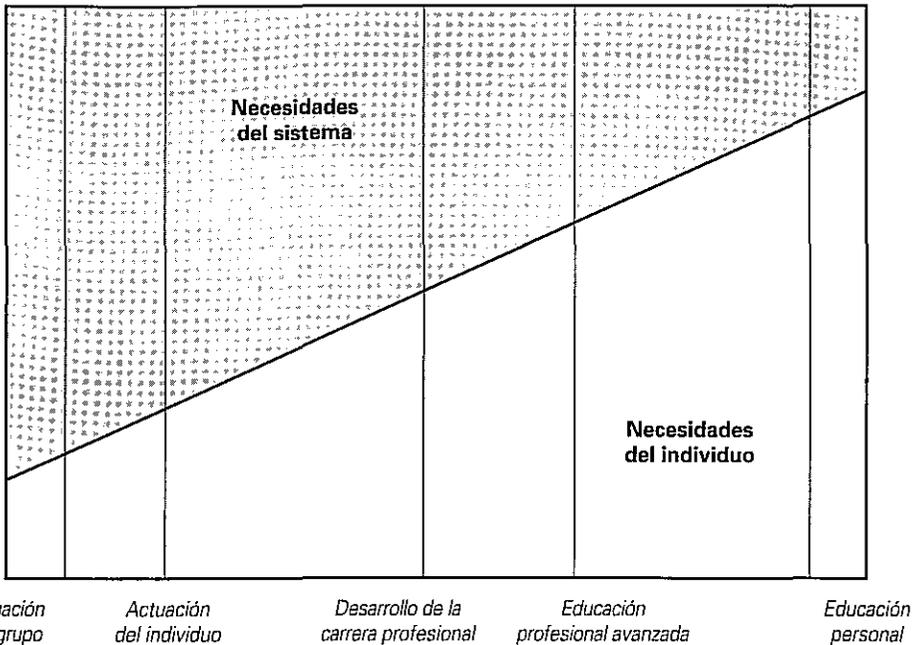
- *reorientación*, en la que los docentes desarrollan sus capacidades de hacer “revisiones significativas” de las prácticas vigentes, a consecuencia de la introducción de nuevos métodos de enseñanza, condiciones de trabajo diferentes, procedimientos o expectativas de gestión modificados o a causa de un cambio de función;

- *iniciación*, en la que los maestros reciben funciones nuevas (iniciación social) o introducen en la vida de las aulas y de la escuela unas ideas y prácticas innovadoras, aprendidas mediante los programas de reorientación (iniciación técnica);
- *perfeccionamiento*, en el que se fortalecen y extienden las prácticas al uso de los docentes.

Estos autores prepararon una lista útil para diseñar o evaluar las propuestas de educación en situaciones de servicio activo que pretendan recibir el apoyo de las escuelas:

Nombre del proyecto			
1. ¿Se trata de un proyecto de educación en situación de servicio activo?	Sí	No	
2. ¿Qué tipo de programa es?	Reorientación (tareas actuales) Reorientación (tareas nuevas) Iniciación (puestos nuevos) Iniciación (prácticas nuevas) Perfeccionamiento (práctica al uso)		
3. ¿El programa se ocupa de la implementación de la política, la mejora de la escuela o del desarrollo individual?	Política social Mejora de la escuela Desarrollo individual		
4. ¿Se centra en la escuela o en el aula?	Escuela	Aula	
5. ¿La configuración de los resultados es realista con respecto a los objetivos y a la recogida y utilización de pruebas?	Objetivos:	Sí	No
	Pruebas:	Sí	No
6. ¿En qué grado concuerdan los resultados previstos con las prioridades del patrocinador?	Alto	Medio	Bajo

En Inglaterra, Bolam (1986) relacionó las necesidades y los fines de la formación continua mediante una matriz que facilita la gestión de la educación y el entrenamiento en situación de servicio activo, en términos de necesidades sistémicas e individuales (véase la figura 7.1). La tipología de los tipos y beneficios de la planificación personal del desarrollo que presentamos en el capítulo 5 proporciona un medio global de planificación que permite aplicar los principios de diferenciación, coherencia, relevancia, progresión, continuidad y equilibrio a la formación continua, como un elemento del DPC en el transcurso de la carrera profesional. El modelo es también un recordatorio útil de la necesidad de tener en cuenta los fines a corto y a largo plazo.



**Fig. 7.1.** Necesidades y fines sistémicos e individuales de la educación y el entrenamiento en situación de servicio activo.

Si la actividad de formación continua se refiere a la promoción de la reflexión para lograr el cambio individual, sistémico o ambos, es importante que las finalidades estén formuladas con claridad y que los procedimientos estén informados por la teoría del aprendizaje y el cambio adultos. Como la intervención es temporal, para que la actividad tenga un impacto duradero, sus planificadores deben tener en cuenta, cuando haga falta, la necesidad de los trabajos de preparación y de seguimiento, de manera que la experiencia de aprendizaje pueda incluirse en la historia y en el futuro de la vida de aprendizaje natural y de los ambientes de trabajo de los participantes, en sus planes de desarrollo personal y en los de la escuela. Es más probable que se mantengan los efectos de la formación continua cuando puedan adaptarse a los contextos locales del aula y de la escuela y recibir su apoyo (McLaughlin, 1993). No obstante, dado que sólo es una de entre las muchas estrategias utilizadas por los docentes y las escuelas, pueden considerarse problemáticas las relaciones directas de causa-efecto entre las actividades de formación continua, el cambio y la eficacia: los contextos del macro, meso y micronivel complicarán inevitablemente las cuestiones, así como la misma calidad de las actividades de formación. Por ejemplo, aunque los fines generales de todas las activida-

des de formación continua consistan en contribuir a los esfuerzos para reforzar la enseñanza en el aula y, mediante esto, proporcionar a todos los estudiantes las mejores oportunidades posibles de aprendizaje y rendimiento, no todas las actividades de este tipo se centran directamente en las aulas. Si así fuera, se simplificaría en exceso el trabajo de los docentes. De ello se sigue que no todas las actividades de educación y entrenamiento en situación de servicio activo se traducirán directa ni adecuadamente en cambios observables en la clase. De hecho, hay dificultades intrínsecas para separar la influencia de las actividades de formación continua de otras presiones para cambiar en el aula.

“Es posible que quienes financian las actividades de formación continua descubran que la vía que va de una idea nueva al aula atraviesa una sucesión de concienciación, aprendizaje, apropiación y aplicación, y que el deseo prematuro de evaluar los resultados en el aula supone, inevitablemente, que se juzguen fallidas las etapas intermedias de la formación, cuando quizá no sea así”. (Steadman y cols., 1995, p. 75).

Los maestros presentes en los acontecimientos de educación y entrenamiento en situación de servicio activo deben: 1) adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes que se pretendan; 2) incorporarlos a la práctica; 3) de un modo que influya en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes; 4) influir, quizá, en otros docentes de su escuela (Eraut, Pennycuik y Radnor, 1987). Sin embargo, puede ocurrir que las propias disposiciones y planes de aprendizaje de docentes y de alumnos no coincidan con los de los responsables políticos y directores de formación continua. No obstante, hay pruebas de que la formación en situación de servicio activo puede ejercer y, de hecho, ejerce efectos poderosos en el pensamiento y en la práctica de los maestros y, de ese modo, indirectamente, en la calidad de las experiencias de aprendizaje en el aula.

Así ocurre, en especial, cuando la educación y el entrenamiento en activo consigue centrarse en las propias necesidades de desarrollo y en las de la escuela. La interacción entre éstas es, sin embargo, más compleja de lo que con frecuencia reconocen los proveedores de formación en situación de servicio. Es preciso afrontar de forma rutinaria las necesidades de desarrollo nacionales, de distrito y escolares con el fin de satisfacer los necesarios imperativos de cambio y las previsiones y normas de aprendizaje y rendimiento. De todos modos, cuando las actividades de formación continua no tienen en cuenta las fases de desarrollo de los docentes, sus fines morales fundamentales y sus necesidades de desarrollo intelectual y emocional, es difícil que refuercen su capacidad de compromiso experto durante un período más largo. En tal caso, es probable que los esfuerzos de mejora del aula y de la escuela vean disminuida su eficacia.

Otras dos descripciones de fines nos proporcionan unas perspectivas diferentes aunque complementarias. La primera se centra en las finalidades

“fundamentales” del desarrollo del profesorado, haciendo hincapié en el docente como persona. Según este punto de vista, las actividades de formación continua en servicio activo deben:

- hacer que las personas se sientan valoradas por el trabajo que realizan;
- facilitarles que hagan bien ese trabajo, de manera que reciban la retroinformación positiva para la satisfacción en el trabajo y la motivación;
- estimularles para que experimenten entusiasmo y gozo por participar en el cambio;
- hacer que se sientan preparadas y competentes para contribuir constructivamente al desarrollo de la escuela. (Bradley, 1991, p. 2).

Desde esta perspectiva, el mantenimiento y la creación de la eficacia personal, la motivación, el compromiso, el entusiasmo y las culturas de atención profesional son fundamentales para la conceptualización y planificación de las actividades de formación continua. En la segunda descripción, se señalan 10 *finalidades del desarrollo profesional* que pueden aplicarse a la educación y al entrenamiento en situación de servicio activo. Estas finalidades explican las responsabilidades morales, sociales e instrumentales de los docentes. Reconocen la necesidad del aprendizaje constante en un mundo que sigue cambiando y suponen que las mismas escuelas tienen que desempeñar un papel significativo a la hora de proporcionar oportunidades formales e informales de desarrollo continuo del profesorado:

1. Desarrollo y adaptación continuos de las materias de los profesores y de sus repertorios pedagógicos: *concuerta con la fase principiante-experto del desarrollo docente.*
2. Aprendizaje de la experiencia, la reflexión y la teorización acerca de la mejor manera de satisfacer las necesidades personales y colectivas de los alumnos: *concuerta con el nivel de reflexión.*
3. Aprendizaje mediante la observación mutua y el diálogo con los compañeros: *concuerta con las necesidades de manifestación, retroinformación y colaboración con respecto a los compañeros para el cambio.*
4. Desarrollo continuo de la capacidad de contribuir al ciclo de vida profesional de la escuela, p. ej., mediante el establecimiento de cursos de acción, revisiones internas, funciones de dirección: *concuerta con la contribución de los aprendices a la comunidad profesional general.*
5. Desarrollo continuo de la capacidad de interactuar con clientes y demás interesados, como maestro o como tutor y en nombre de la escuela: *concuerta con el establecimiento de relaciones con otros interesados.*
6. Aptitud destacada en relación con la asignatura relevante y desarrollo continuo de formas de hacerla comprensible para los alumnos: *concuerta con las necesidades de cambio de los conocimientos de la materia.*

7. Recogida de pruebas acerca de las normas y prácticas de otras escuelas: *concuerta con las necesidades de establecer redes.*
8. Acceso al pensamiento educativo nuevo, para mejorar la calidad de la escuela: *concuerta con las necesidades de desarrollo intelectual.*
9. Adquisición continua de conocimientos relevantes sobre la propia sociedad en constante cambio, tanto para apoyar una buena comunicación con los estudiantes y demás interesados como para utilizarlos como base para revisar las prioridades curriculares: *concuerta con las necesidades de aprendizaje constante.*
10. Necesidad de comprender y, más adelante, implementar las decisiones de los responsables de la política ajenos a la escuela pero con jurisdicción sobre ella: *concuerta con las necesidades de responsabilidad contractual.*

(Basado en Eraut, 1995, en Guskey y Huberman, 1995, pp. 245-246).

## EDUCACIÓN Y ENTRENAMIENTO EN SITUACIÓN DE SERVICIO ACTIVO PROPORCIONADOS POR LA ESCUELA

En los últimos años, se ha observado un movimiento hacia la formación de los docentes en situación de servicio activo basada en la escuela, centrada en la escuela, iniciada en la escuela y proporcionada por la escuela, debido, en gran medida, a dos razones. En primer lugar, parece que su coste es menor y es un modo más eficiente de afrontar las cuestiones prácticas de relevancia inmediata; y, en segundo lugar, parece acercar la responsabilidad de las decisiones al centro de implementación de las mismas: la escuela y el aula. En consecuencia, se evitan así los problemas de ajuste, transferencia y utilización de conocimientos que surgen en los modelos más tradicionales de formación del profesorado en lugares ajenos a la escuela. Los modelos de formación a cargo de la escuela, que suelen también estar basados en ella, tienen sus críticos. Pueden llevar a situaciones de aislamiento y de "provincianismo" (Henderson y Perry, 1981; Helsby y Knight, 1997) y reducen las posibilidades de reflexión crítica (Bullough y Gitlin, 1994). A principios de la década de 1990, un informe encargado por el gobierno en relación con Inglaterra señaló los peligros de "reciclar la mediocridad" que encierran los modelos exclusivamente basados en la escuela (Alexander, Rose y Woodhead, 1992).

Los modelos de desarrollo profesional proporcionados por la escuela pueden llegar a considerarse compensadores si se centran predominantemente en la responsabilidad de los docentes de mejorar la enseñanza, pero prestan poca o ninguna atención a los factores organizativos o sociales que influyen en su enseñanza y en el currículo. Es fácil que esto promueva una concepción más limitada de la educación y del hecho de ser maestro que la vigente hasta ahora. Si el desarrollo profesional que facilita la escuela

(dependiente de los imperativos de la implementación de su política) sigue siendo la única vía de desarrollo para la mayoría de los docentes, sus oportunidades de expandir su profesionalidad se verán restringidas. Por tanto, el seductor discurso de lo práctico —cuando se interpreta en el sentido de que sólo es valioso o legítimo lo que puede trasladarse a la práctica— es, en último término, un límite al desarrollo creativo de la formación del docente. Refiriéndose a la formación continua del profesorado en activo en las escuelas de Queensland (Australia), Sachs y Logan (1990) dicen que la formación permanente “que se ocupa predominantemente de lo práctico tiende a desembocar en el resultado no buscado de controlar y reducir los niveles de destreza profesional de los docentes” (p. 474). Señalan que, en realidad, los conceptos de lo práctico y la relevancia “contribuyen al desarrollo de ideologías instrumentalistas que hacen hincapié en un enfoque técnico tanto de los proveedores como de los consumidores de la formación en situación de servicio activo” (p. 477). La insistencia en el saber por experiencia y en las necesidades inmediatas refuerza la idea de que los maestros sólo necesitan saber cómo dirigir la enseñanza y que, por implicación, comprender sus fines y contextos más generales es menos importante.

“En vez de fomentar el desarrollo de unos profesionales reflexivos que sean capaces de comprender, cuestionar y transformar su práctica, la educación [del profesorado] en activo, en su forma al uso, estimula el desarrollo de unos docentes que ven su mundo en relación con unos fines instrumentales que pueden alcanzarse mediante las recetas de unas prácticas ‘probadas y verdaderas’, legitimadas por una experiencia indiscutida o por unos descubrimientos de investigación aceptados acriticamente”. (Sachs y Logan, 1990, p. 479).

La calidad y el nivel son también cuestiones clave en relación con las costosas jornadas de formación para el “desarrollo profesional” celebradas en la escuela, que son obligatorias en Inglaterra y corrientes en otros muchos países. En Inglaterra, Cowan y Wright (1990) investigaron la utilización que se hacía de ellas en 110 escuelas y descubrieron falta de coherencia y de continuidad, falta de seguimiento y sentimientos manifiestos de escepticismo, frustración e insatisfacción de los docentes. En fechas más recientes, Newton y Newton (1994) llevaron a cabo un estudio similar en 99 escuelas primarias y 94 secundarias de cinco administraciones educativas locales. Descubrieron que la mayoría de los actos celebrados en las escuelas primarias se ocupaban de concienciar e informar en relación con la preparación para la enseñanza en el aula. Se caracterizaban por la atención a lo inmediato y estaban determinados en gran medida por los acontecimientos del momento.

En una investigación sobre dos mil profesores de secundaria de las administraciones locales de educación (distritos escolares) del Reino Unido entre 1991 y 1993, “menos de uno de cada tres creía que el sistema de desa-

rollo profesional hubiese mejorado o que la organización de la educación y el entrenamiento en situación de servicio activo dentro de la institución funcionara bien" (Helsby y Knight, 1997, p. 151). Aunque un análisis más detenido revelara que los directivos de las escuelas se mostraban más positivos que los docentes sobre el nivel profesional principal, también había pruebas de que estos mismos directivos tenían mayores posibilidades de recibir apoyo de la administración educativa local para su propia formación continua. La investigación confirmó que "el acceso a los cursos de formación continua del profesorado en activo parece estar regido por la disponibilidad de fondos, las prioridades de la escuela y, en consecuencia, por la posición relativa de los profesores en la escala jerárquica" (Helsby y Knight, 1997, p. 153).

Una investigación publicada por la *National Foundation for Educational Research (NFER)*<sup>3</sup> en Inglaterra, basada en un estudio de investigación y seguimiento en escuelas primarias y secundarias de cinco administraciones educativas locales, facilitó pruebas empíricas de la falta de infraestructuras adecuadas para un desarrollo profesional continuo y eficaz de los docentes. Sus autores manifestaron que la falta de una política o marco de referencia nacional constituía un impedimento para la necesaria planificación a largo plazo de la formación del profesorado y aludía a unas "necesidades de formación no satisfechas, que aparecen en la actualidad cada vez con mayor frecuencia, de educación y entrenamiento del profesorado en servicio activo dirigidos por y desde la escuela" (Harland, Kinder y Keys, 1993, p. iv). Esto mismo se refleja en otros muchos países del mundo. Incluso donde se están elaborando unos marcos políticos nacionales, aparece una perspectiva gerencial sin amplitud de miras, por lo que, probablemente, sólo sean suficientes en la medida en que sirvan de complemento a otros componentes. Esos marcos de referencia pueden: 1) cultivar un compromiso emocional con unos cambios impuestos desde fuera a expensas de una deliberación y una crítica racionales acerca de su valor y aplicabilidad (Hartley, 1986), y 2) presentar una metáfora de la enseñanza como una actividad que, en esencia, sólo necesita del dominio de la materia y de competencia técnica, que pueden ponerse al día mediante intervenciones regulares en episodios cortos de entrenamiento. Es más, la asimilación de conocimientos de la materia mediante procedimientos de concienciación e información no contempla los problemas de la *transferencia* a la práctica. Con frecuencia, los conocimientos nuevos requieren una interiorización y un reprocesamiento considerables, que pueden suponer cambios de los enfoques docentes para los que no existe una preparación planificada.

---

<sup>3</sup> La *NFER* es una organización independiente que lleva a cabo trabajos de investigación y desarrollo en todos los sectores del sistema educativo público del Reino Unido (*N. del T.*).

## EFICACIA

“Un cambio en el aula que suponga algo más que extender el repertorio adquiriendo nuevas destrezas significa cambiar actitudes, creencias y teorías personales, y reconstruir un enfoque personal de la enseñanza. En consecuencia, la educación y el entrenamiento en situación de servicio activo ha de proporcionar nuevas experiencias, apoyar en relación con la ansiedad que no sólo acompaña la amenaza, sino las auténticas dificultades del cambio y dar a las personas tiempo para reflexionar, resolver las cuestiones y pensar bien las cosas” (Steadman y cols., 1995, p. 49).

Todos los maestros tienen unas necesidades de formación relacionadas con la edad, la experiencia, el dominio de conocimientos y destrezas y el compromiso, por una parte, y con su capacidad constante de ejercitar la inteligencia emocional en situaciones de enseñanza y en culturas escolares que exigen el uso del juicio discrecional y del tacto pedagógico, por otra. Por tanto, una cuestión importante a la hora de planificar la formación continua del profesorado en activo consiste en cómo contribuye al desarrollo de estas capacidades. La mayor parte de las actuaciones entre formación es de duración limitada porque el control centralizado de la financiación y los planes de contenido para esas actuaciones, tanto en los ámbitos locales como en el nacional, han restringido las oportunidades de prestar atención a los planes más generales e igualmente significativos del desarrollo personal y profesional (Gilroy y Day, 1993; Evans y Penney, 1994). Esto se ha traducido, para algunos, en un modelo jerárquico de análisis de necesidades de formación continua (Hartley, 1989), que establece unas relaciones sencillas e imprecisas “de causa a efecto” entre las actuaciones de formación, una mejor realización en el centro de trabajo y un mayor rendimiento de los alumnos.

Mientras siga sin prestarse atención al alcance de las necesidades de aprendizaje de los maestros, su capacitación pedagógica será limitada, en vez de amplia, y fragmentaria, en vez de coherente, y el aprendizaje profesional no se asociará con la creación de la capacidad de utilizar un juicio perspicaz en situaciones complejas, sino con acontecimientos concretos, orientados específicamente a unas necesidades de aplicación inmediata, técnicamente definidas, tal como las hayan determinado otros. En Norteamérica, un estudio realizado durante dos años investigó cómo es un desarrollo profesional de “alta calidad” mediante entrevistas con mil profesores y líderes de docentes, personas ajenas a la enseñanza e investigadores de la educación (NFIE<sup>4</sup>, 1996). El análisis concluía que, para ser eficaz, el desarrollo profesional no puede considerarse como un programa de actividades independiente del trabajo docente. En Inglaterra,

<sup>4</sup> *National Education Association Foundation for the Improvement of Education*: Fundación creada por la *National Education Association* con el fin de potenciar a los trabajadores de la educación pública para que innoven, sean capaces de arriesgarse y se conviertan en agentes del cambio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (N. del T.).

Kinder, Harland y Wootten (1991) llevaron a cabo un estudio longitudinal que examinó el impacto producido por diversas actividades de formación continua, muchas de las cuales estaban dirigidas por las mismas escuelas, sobre la práctica de los maestros de primaria durante un período de 3 a 4 años. El *impacto sobre la práctica* se refiere a una intención explícita de la actividad de formación continua para lograr el cambio en el aula mediante una nueva conducta docente, p. ej., apoyando la transferencia de destrezas nuevas a los repertorios de los maestros (Harland y Kinder, 1997). De sus observaciones, derivaron una "tipología" de resultados<sup>5</sup>:

1. *Materiales y provisionales*. Se refiere a los recursos físicos nuevos o revisados que se derivan de la participación en las acciones de formación continua del profesorado en activo, p. ej.: fichas de trabajo, manuales, que pueden influir, aunque no necesariamente, en la actividad de clase. Para influir en la práctica, pueden ser necesarios otros procesos, con el fin de adquirir las adecuadas técnicas de aplicación, de donde procede el uso del término "provisionales".
2. *Resultados informativos*. Se refiere esto más a la adquisición de conocimientos "básicos" o "ampliados", que a conocimientos o destrezas nuevos.
3. *Consciencia nueva*. Se alude aquí a "un cambio perceptivo o conceptual con respecto a los supuestos previos" y, como en el caso de los puntos 1 y 2, no tiene por qué abocar a cambios en la práctica.
4. *Congruencia de valores*. Se refiere al grado en que la versión que cada profesional tenga de la buena práctica coincida con la de los proveedores de las acciones de formación continua.
5. *Resultados afectivos*. Son los incrementos de eficacia personal y confianza en uno mismo tan necesarios cuando hay que aplicar a la práctica conocimientos y destrezas nuevos.
6. *Resultados motivacionales y actitudinales*. Semejante al punto 5, se refiere al aumento de entusiasmo y de motivación que se deriva de las actividades de formación continua, condición previa necesaria para el desarrollo del pensamiento y de la práctica.
7. Los *conocimientos y destrezas* se refieren a una comprensión más profunda de los contenidos curriculares y de la pedagogía, y a la reflexión crítica sobre los mismos. No obstante, los autores reconocen la necesidad de distinguir entre las diversas formas de conocimiento al evaluar los resultados (Eraut, 1993)<sup>6</sup>.
8. Los *resultados institucionales* aluden al impacto colectivo sobre grupos de docentes y su práctica.

<sup>5</sup> Esta tipología se ha utilizado posteriormente como herramienta de planificación y evaluación (Kinder y cols., 1991; Dormer y Foster, 1995; Lubben y cols., 1995).

<sup>6</sup> Véase un análisis detallado en Eraut, 1994, cap. 3.

Harland y Kinder descubrieron que la "congruencia de valores", cuya coincidencia con la fuerza del impacto sobre la práctica se percibía consistentemente, desempeñaba un papel importante en la determinación de los resultados. Se refiere esto al "ajuste" entre los valores educativos subyacentes promovidos mediante la actividad de formación continua y los de los docentes participantes. Harland y Kinder lanzaron la hipótesis de que, cuando hay "ajuste" o cuando se alteran las creencias existentes, aumenta la probabilidad del impacto sobre el pensamiento y la práctica. Hay que señalar, no obstante, que, igual que la disonancia de valores puede llevar a la confrontación y no al cambio, la congruencia de valores puede conducir a una cómoda colaboración. En consecuencia, en ambas situaciones, el aprendizaje será limitado.

El trabajo de Harland y Kinder (1997) proporciona una útil elaboración, en estado embrionario, de un conjunto de resultados y subraya la oportunidad de identificar las necesidades y diseñar experiencias de DPC desde la perspectiva de aprendizaje del sujeto, en vez de hacerlo mediante prescripciones globales de necesidades y formas de provisión sistémicas. Se relaciona con el enfoque clásico de Joyce y Showers, en Norteamérica, utilizándolo como base. Como Harland y Kinder, Joyce y Showers estaban especialmente preocupados por el impacto de las acciones de formación continua en el aula. Al elaborar un modelo de formación-resultados, extendieron la definición de la educación y el entrenamiento en situación de servicio activo, desde lo que se conseguía únicamente asistiendo a cursos impartidos por otros (por regla general, ajenos a la escuela y al aula) a lo que se lograba trabajando con los compañeros en programas diseñados para satisfacer necesidades concretas durante un período de tiempo extenso. En consecuencia, su modelo se centra en el medio más eficaz de lograr el cambio en el aula (véase la figura 7.2). Hopkins (1989, p. 88) representó sus ideas en forma de una matriz que se ha adaptado posteriormente.

Los resultados potenciales son:

1. Conocimiento o conciencia de las teorías y prácticas educativas, el currículo nuevo o los contenidos académicos.
2. Cambios de actitud con respecto a uno mismo (cambios de la percepción de la función), los niños (minorías, minusválidos, superdotados) y los contenidos académicos.
3. Desarrollo del profesorado (la capacidad de realizar acciones concretas, como diseñar y plantear cuestiones de diversos niveles cognitivos o la capacidad de realizar conjuntos de técnicas, siguiendo pautas específicas).
4. Transferencia del entrenamiento y del "control ejecutivo" (utilización consistente y adecuada de las nuevas técnicas y estrategias para la enseñanza en clase). (Joyce y Showers, 1988, p. 68).

Nivel de impacto	Conciencia general de nuevas destrezas	Conocimiento organizado de los conceptos y teorías subyacentes	Aprendizaje de destrezas nuevas	Aplicación al trabajo
<b>Método de entrenamiento</b> <i>Presentación/descripción</i> (p. ej., conferencia) de destrezas nuevas	✓	✓		
<i>Ejemplificación</i> de las destrezas nuevas (p. ej., demostraciones en vivo o en vídeo)	----->	✓		
<i>Práctica</i> en ambientes simulados	----->	----->	✓	
<i>Retroinformación</i> sobre la actuación en ambientes simulados o reales	----->	----->	✓	✓
<i>Asistencia/ayuda</i> en el trabajo	----->	----->	----->	✓

(Adaptado de Joyce y Showers, 1980, en Steadmen y cols., 1995, p. 44).

**Fig. 7.2.** *Aprendizaje de destrezas docentes nuevas*

Su argumento de que el entrenamiento más eficaz es el que proporciona una combinación de presentación, ejemplificación, práctica, retroinformación y asistencia es convincente. En particular, la matriz indica que el problema de la transferencia de conocimientos y destrezas al contexto del aula puede resolverse mediante los componentes de la práctica, la retroinformación y la asistencia. De su examen de la investigación sobre el entrenamiento concluyen que:

1. Con independencia de quién inicie un programa de entrenamiento, los participantes deben tener suficientes oportunidades de desarrollar las técnicas y destrezas que, más tarde, puedan practicar en entornos de clase.
2. Si el contenido del entrenamiento es nuevo para los participantes, tendrá que ser más extenso que para las cuestiones que sean relativamente conocidas.
3. Si el objetivo del entrenamiento es su transferencia, probablemente sea necesaria la asistencia en el lugar de trabajo. (Joyce y Showers, 1988, p. 72).

Se encierran aquí cinco valiosas lecciones para quienes tengan la responsabilidad de promover el desarrollo del profesorado: 1) cualquier programa global debe tener en cuenta la aplicación de las ideas, conocimientos y destre-

zas al aula —un modelo simplista de “aprender y aplicar” no sirve—; 2) la retroinformación y la asistencia inmediata son componentes esenciales del proceso de transferencia; 3) la disposición hacia el aprendizaje y el compromiso con el mismo deben estar presentes en el docente, como aprendiz de por vida; 4) la cultura de la organización debe apoyar las relaciones colegiales (oportunidades para aprender mediante la asistencia entre compañeros) y la retroinformación requiere una cultura escolar que facilite las relaciones y un liderazgo fuerte, “manifestado en el establecimiento de prioridades, la asignación de recursos y la logística de la planificación, por una parte, y un liderazgo firme y social, por otra” (Joyce y Showers, 1988, p. 91); y 5) los recursos deben orientarse al desarrollo a largo plazo, teniendo en cuenta un conjunto equilibrado de necesidades de aprendizaje.

Es fácil seguir la influencia de este modelo sobre las estrategias de crecimiento utilizadas en las redes de mejora de las escuelas que emplean modalidades de aprendizaje externas e internas, facilitadas mediante una combinación de intervenciones temporales externas y la actividad interna y autogenerada en colaboración. Sin embargo, no es fácil sostener la hipótesis de Joyce y Showers acerca de que los sistemas de entrenamiento completamente elaborados desarrollan actitudes de metacognición (aprender a aprender) (1988, p. 72) ante el conocimiento de las limitaciones de los ambientes de práctica y del aprendizaje de bucle sencillo. Se ha criticado la matriz basándose en que: los mismos componentes sólo presentan un conjunto limitado de entradas; los resultados son limitados (Robertson, 1992); no parece que exija la reflexión de los docentes (Logan y Sachs, 1991), y es cara (Steadman y cols., 1995). Más aún, es probable que una insistencia injustificada en el entrenamiento de destrezas a expensas de otras necesidades de desarrollo suscite ansiedades en relación con la posibilidad de que se esté considerando primordialmente la enseñanza como una actividad técnica.

“La estrategia de entrenamiento y asistencia que domina el desarrollo profesional local es muy recomendable cuando se considera como una parte equilibrada de una configuración más general y cuando se vincula a los aspectos de la enseñanza que se describen con acierto como destrezas transferibles. Sin embargo, el modelo del entrenamiento es problemático. Los contenidos de muchos entrenamientos transmiten una idea de la enseñanza y el aprendizaje que está reñida con las iniciativas actuales de reforma... Tampoco se comparan los contenidos del entrenamiento con los contenidos de las creencias, la práctica y la política locales de manera significativa y detallada. Además, en la práctica, los principios de un buen entrenamiento quedan con frecuencia comprometidos. En particular, las escuelas y distritos demuestran mucha menos capacidad para la consulta y el apoyo en clase de la necesaria en el modelo de entrenamiento y asistencia, y además, se ven obligadas por las culturas de los centros escolares que perpetúan la norma de la intimidad del docente y limitan las posibilidades de dar consejo. Por último, para lograr resultados, el modelo requiere una consistencia de finalidades y una coordinación de esfuerzos que, en muchos distritos, no es la norma, pero en

cambio, presentan una letanía de objetivos a corto plazo, en respuesta a diversos mandatos e incentivos estatales, locales o el entusiasmo individual de inspectores, consejeros escolares u otros". (Little, 1993, p. 144).

## APORTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Uno de los pocos estudios empíricos longitudinales sobre la cultura profesional de los docentes y del currículo de la escuela secundaria que se han llevado a cabo en Inglaterra descubrió que la mayoría de los profesores entrevistados aceptaba las nuevas limitaciones de su autonomía, pero manifestaban que su trabajo requería:

"Titulaciones de educación superior para el ingreso... conocimientos especializados... ejercitar el juicio de forma no rutinaria... una ética de servicio y un compromiso para hacer el trabajo adecuadamente, en vez de un horario fijo de trabajo... [que indica] una ocupación que, por su complejidad y por su insistencia en la decisión individual, informada y no rutinaria, requiere un aprendizaje profesional y no un mero entrenamiento técnico". (Helsby y Knight, 1997, p. 147).

A primera vista, parece que las instituciones de educación superior están más capacitadas que las escuelas —empeñadas, como están, en sus propias iniciativas— para ofrecer esas oportunidades de desarrollo profesional que se orientan hacia la educación, a pesar de las obvias limitaciones de distancias psicológica, social y geográfica. Sin embargo, en el pasado, los cursos de formación continua del profesorado en servicio activo impartidos por instituciones de educación superior, han recibido críticas por su aparente falta de relevancia para las necesidades de las escuelas, su elitismo (son relativamente pocos los que pueden aprovecharlos) y la inaccesibilidad de la base de conocimientos de investigación (que se consideran custodiados por unos guardianes expertos, muy alejados de la realidad de las escuelas y los niños). Incluso ahora, poco se sabe de los efectos a largo plazo sobre los estudiantes o sus instituciones, y las mismas escuelas no siempre utilizan bien el conocimiento de sus maestros, prefiriendo recolocarlos en los mismos puestos que ocuparan en un inicio.

Tres evaluaciones de la eficacia a largo plazo de los cursos reglados en Inglaterra proporcionan cierto alivio a los proveedores, pertenecientes a la educación superior. La primera descubrió que el 28% de los directores escolares había apreciado una motivación acentuada de los profesores que habían asistido a ellos y el 80% de los directores, administraciones educativas locales y alumnos valoraban los cursos reglados de larga duración por la mayor confianza y competencia profesionales adquiridas por los participantes. No obstante, en cuanto a su relevancia para las necesidades de la escuela, la formación continua de los profesores en servicio activo centrada en la escuela era la más valorada (Triggs y Francis, 1990). Un proyecto encargado por el Departamento de Educación presentó pruebas de que esta forma de desarrollo ha resultado valiosa por su impacto en

la evolución de la carrera (incluyendo los ascensos), las técnicas de liderazgo y la práctica de clase, aunque también reveló que los directores no solían utilizar de forma sistemática los nuevos conocimientos, ideas y destrezas adquiridos (Bradley y Howard, 1992). Un tercer estudio confirmó los hallazgos de los dos primeros y concluyó que, aunque los efectos de este tipo de cursos no pueda cuantificarse de inmediato, "sus consecuencias a largo plazo con respecto a la confianza y la profesionalidad de los docentes los convierte en una inversión conveniente para la enseñanza... La educación y el entrenamiento en situación de servicio activo diseñados para promover la reflexión, la perspicacia y la confianza encierran un valor para el sistema por sus efectos sobre la calidad del personal docente". (Cope y cols., 1992, p. 307).

## PREFERENCIAS DE LOS MAESTROS

Un estudio norteamericano llevado a cabo en 1996 por la *National Foundation for the Improvement of Education* descubrió que las principales motivaciones de los docentes encuestados para desarrollarse como profesionales eran: mejorar el rendimiento de los alumnos (73%); mejorar las técnicas docentes (55%); aumentar sus conocimientos (34%); encontrarse con personas que comparten sus intereses profesionales (9%); progreso en la carrera (7%); mantener el título profesional (5%), y ganar más (5%). Una de las recomendaciones clave era "encontrar tiempo para incluir el desarrollo profesional en la vida de la escuela mediante una programación flexible y períodos amplios de tiempo en las vacaciones de los alumnos" (Rényi, 1998, p. 71).

Cuando se preguntó a docentes ingleses acerca de sus preferencias de aprendizaje profesional, incluyendo la educación y las prácticas del profesorado en activo (Harland y Kinder, 1997), sus respuestas apuntaban también a: 1) la necesidad de *tiempo* para reunirse con compañeros de su escuela y de otros centros para dialogar sobre cuestiones y preocupaciones del momento; 2) participar en seminarios de desarrollo curricular que incluyeran la "ética de lo práctico" (Doyle y Ponder, 1977), y 3) aprender escuchando a conferenciantes ajenos a la escuela y con programas de educación superior. De todos modos, lo que, con mucho, influía más en su desarrollo profesional eran sus propias experiencias, creencias y convicciones, y las de sus compañeros.

La investigación de Helsby y Knight (1997), en Inglaterra, confirma que "la consideración de la formación continua del profesorado en activo como si fuese el centro del desarrollo profesional se contradice con las reflexiones de los docentes sobre su aprendizaje" (p. 159) y que, en consecuencia, hay que conceptualizar el desarrollo profesional como un proceso mucho más amplio y complicado. Sin embargo, de esto no se sigue que todas las acciones de formación continua sean necesariamente ineficaces. Por ejemplo, un proyecto de investigación cualitativa a pequeña escala, que evaluó la eficacia de actividades cortas y más extensas de formación continua, descubrió que muchas se consi-

deraban satisfactorias, que los docentes utilizaban criterios comunes para juzgar su calidad y que las actividades extensas de formación permanente satisfacían necesidades de desarrollo a más largo plazo (Day, 1993c). Las actividades satisfactorias cumplían las expectativas de los docentes con respecto a las:

- **Necesidades de los destinatarios.** Se centraban en las necesidades específicas de la gama concreta de edades de los alumnos a los que daban clase, es decir, relevantes.
- **Necesidades de contenido.** Servían para aumentar los conocimientos, la consciencia o ambos, reforzando y alentando las formas de pensar al uso, pero animando a los participantes a que viesen los problemas desde distintas perspectivas.
- **Necesidades de utilización.** Facilitaban directamente el desarrollo curricular y la aplicación a la práctica de clase.

Es conveniente que nos detengamos más en tres expectativas, en particular:

- **Necesidades de procedimiento.** Los cursos satisfactorios presentaban un equilibrio de actividades bien estructuradas, que incluían el trabajo con los compañeros y la puesta en común de experiencias.

En pocas palabras, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben mostrar la práctica de clase idónea. Incluso aquellas acciones de formación continua relativas a una materia, un curso o un grupo de docentes que se encuentren en una misma fase, o que procuren la adquisición de unos contenidos o técnicas pedagógicas específicas no captan necesariamente su atención. Como en las clases, es casi inevitable que los procesos de enseñanza y aprendizaje sólo atraigan en un momento determinado a una parte de los asistentes. No obstante, hay diferencias entre la enseñanza en clase y las acciones "únicas" de formación del profesorado en ejercicio. Mientras que, en la primera, puede lograrse con el tiempo la continuidad, la progresión y el equilibrio, en las segundas sólo cabe una oportunidad de éxito. Si están bien planeadas y bien dirigidas, las actividades de formación continua a corto plazo pueden satisfacer las necesidades de aprendizaje profesional de los individuos y las del sistema cuando sean congruentes, accidentalmente o por diseño, con los valores de los participantes, concuerden con las necesidades de la carrera, ciclo vital y de desarrollo intelectual, de conocimientos o destrezas de los profesores en etapas críticas de su vida.

- **Necesidades de liderazgo y modelado.** Los cursos satisfactorios estuvieron dirigidos por tutores bien preparados, entusiastas, acogedores y conocedores de la dinámica de grupos.

El liderazgo eficaz es vital. En Australia, Logan y Sachs (1991) indicaron que el "liderazgo creíble" era una característica significativa de los directores de

cursos de formación continua del profesorado en activo que cosechaban mayor éxito. Descubrieron que:

“La credibilidad no depende del puesto asignado a una persona, sino de su capacidad de hacer una aportación conveniente a los ojos de los participantes para realizar la tarea que se tenga entre manos... esas personas tienen... sensibilidad con respecto a las consecuencias que se deriven para cada miembro de su escuela, un repertorio de técnicas y destrezas docentes, interpersonales y de procesos de grupo, y dominio de la dirección”. (p. 307).

Estos descubrimientos recuerdan los señalados por los docentes de Inglaterra a los que nos hemos referido en este capítulo y los de los líderes de acciones de formación continua de éxito de Norteamérica (Fullan, 1982; Joyce y Showers, 1988).

- *Necesidades de tiempo y energía.* Gran parte de los presupuestos de formación continua de las escuelas estudiadas (Day, 1993a) se gastó en pagar a los docentes sustitutos que permitieran liberar de sus clases a los titulares. No todos los maestros liberados asistían a los cursos. De hecho, se dedicaban a diversas actividades, p. ej.: participar en un curso de una jornada con otras escuelas; visitar otras aulas y escuelas caracterizadas por su “buena práctica”; aprovechar el tiempo sin clase para redactar con un compañero documentos de carácter normativo; planificar la implementación del currículo. No obstante, la ventaja más apreciada era el tiempo para poder alejarse de las cuestiones de la vida, para reflexionar “sobre” y “en” la acción cuando los niveles de energía fuesen elevados.

Hargreaves habla del tiempo, considerándolo como “el enemigo de la libertad... El tiempo va en contra del cumplimiento de los deseos. Avanza en contra de la realización de la voluntad. Complica el problema de la innovación y confunde la implementación del cambio. Es fundamental para la formación del trabajo de los docentes” (Hargreaves, A., 1994, p. 95). Considera el uso de las expresiones “tiempo dirigido”, “tiempo liberado” y “tiempo sin alumnos” para describir el tiempo asignado por contrato o por los directivos locales con fines de planificación o de trabajo en colaboración (como se incluye, por ejemplo, en las reformas de Noruega, Inglaterra y Australia), como indicadores simbólicos de la “expansión del control burocrático y la estandarización en el desarrollo y entrega de sus servicios” (p. 113). Es evidente que, cuando no hay consulta ni elección, es difícil que los docentes muestren un entusiasmo desenfrenado por participar en un aprendizaje obligatorio, del que la formación continua forma parte en circunstancias impuestas. Así, mientras que la provisión de tiempo es necesaria para las oportunidades de aprendizaje de la formación continua del profesorado en servicio activo, en sí

misma no es suficiente para garantizar que los profesores estén motivados para aprender.

Estos hallazgos quedaron reforzados por la posterior investigación sobre la eficacia de la formación permanente del profesorado en activo, en la que se descubrió que los ingredientes comunes de una acción satisfactoria de formación continua son:

- inspiración: la puesta en común de lo que es posible hacer;
- exposición: la presentación de nuevos contenidos e ideas;
- diálogo y otras actividades para conseguir avanzar en la comprensión;
- oportunidades de comparación de niveles: juzgar las propias posiciones en relación con los otros;
- entrenamiento de destrezas nuevas;
- oportunidades de experimentar y poner a prueba nuevos enfoques y crear materiales de enseñanza;
- consejo y tutela de profesores asesores, de compañeros o de ambos (Steadman y cols., 1995, p. 28).

Los docentes se refirieron a que necesidades de aprendizaje más complejas que las acciones cortas de formación del profesorado no satisfacen, pero son esenciales para el desarrollo a largo plazo. A través de sus biografías de aprendizaje y entrevistas, hablaron de las experiencias planificadas de aprendizaje que habían sido más significativas para su formación. Refiriéndose al aprendizaje derivado de su asistencia a un curso universitario de posgrado, de dos años de duración y con dedicación parcial, un docente escribió:

“Durante dos años, cuestionó sutilmente mis actitudes e ideas... mi práctica solía basarse mucho en el producto... pero ahora comprendo mejor el trabajo del niño y lo valoro por lo que es... llegas a una fase en la que necesitas educar tus actitudes... tener oportunidad de aclarar tu pensamiento y no hacer todos los días lo mismo de siempre”.

Otro docente que asistía a un curso universitario con dedicación parcial, aseguraba que lo había “transformado como docente” y que era “más capaz de prestar apoyo a los niños según sus necesidades”. Otro se refirió a un curso extenso, sin titulación final y que exigía dedicación parcial, diciendo que había constituido:

“El comienzo de mi desarrollo profesional... me abrió los ojos. Aprendí a mirar fuera de clase, cómo estaban afectando las cosas, el trabajo en el interior del aula... la gestión... cómo se dirigen las escuelas... y cómo se desarrolla el profesorado en cuanto tal... la coordinación era muy crítica”.

Otro docente había descubierto que su asistencia a un cursillo intensivo de tres jornadas, en régimen de internado, “me había transformado como

profesor, abierto a ideas nuevas, vías de progreso, trabajando con otros profesores”.

Además de las necesidades satisfechas por las actividades cortas, estas oportunidades de aprendizaje profundo, más largas, más reflexivas y analíticas, habían satisfecho:

- La necesidad de oportunidades de *crítica amistosa* profunda, para poner en común y construir conocimientos y destrezas, con tiempo y en un entorno acogedor pero exigente.
- *Necesidades de "visión"*. Los participantes habían podido relacionar su experiencia práctica con la teoría, reconsiderar críticamente sus premisas, predisposiciones y valores (el "porqué", además del "cómo" y del "qué" de la enseñanza) y los contextos en los que enseñaban.
- *Necesidades de desarrollo de destrezas*. Con el tiempo, pudieron desarrollar nuevas destrezas.
- *Necesidades intelectuales*. Pudieron llevar a cabo lecturas sistemáticas que, "en caso contrario, no hubiese hecho".
- *Necesidades personales* de construcción de autoestima, "tan importante en nuestros días, en los que nos atacan continuamente desde todos los frentes".

A largo plazo, la concentración de dinero y de esfuerzo en actividades cortas de aprendizaje profesional, que se ocupan predominantemente de las necesidades definidas institucionalmente, pueden abocar al *aislamiento* y a un *localismo mezquino* en el plano cultural.

"Te da una visión estrecha... de manera que me da la sensación de que va en detrimento de mi propio desarrollo y del de los niños".

Aunque los maestros comprendían y aceptaban de buen grado la necesidad de responder a las iniciativas nacionales orientadas a corto plazo, a muchos les preocupaba que se pasaran por alto sus necesidades a largo plazo.

## CONCLUSIÓN

La formación del profesorado en ejercicio constituye una parte necesaria y potencialmente poderosa del desarrollo profesional continuo de los docentes. La mayor parte del aprendizaje en clase supone la reflexión en la acción, una forma de aprendizaje inconsciente, rutinaria, intensa y orientada a soluciones que, como hemos visto, se limita, en último término, al desarrollo del profesorado. Las oportunidades de reflexionar sobre la práctica curricular y las técnicas de enseñanza suelen formar parte del ciclo de planificación y de evaluación de la enseñanza o estar presentes en la introducción e implemen-

tación de nuevas iniciativas que reciben apoyo como elementos del desarrollo de la escuela. No obstante, son raras las ocasiones de reflexionar con mayor amplitud y profundidad sobre los fines y las prácticas. Junto con los procesos de hacer explícitas las teorías implicadas en la acción, las experiencias de otros profesionales y los conocimientos teóricos constituyen aportaciones importantes al desarrollo profesional del maestro. Tanto los programas más largos y extensos, que conducen a la obtención de títulos, como los cursillos de formación continua, tienen importantes aportaciones que hacen a las capacidades intelectuales y emocionales de los docentes con el fin de proporcionar una enseñanza de alta calidad. De todos modos, hay que reconocer las limitaciones y los puntos fuertes de la educación y el entrenamiento del profesorado en activo y relacionarlos con las finalidades, los procedimientos y el impacto buscado sobre la práctica.

No siempre es fácil combatir la percepción de los profesores entre la división de teoría y práctica, y de que la experiencia de la primera es menos relevante o utilizable que la de la segunda. Sin duda, un elemento de la historia de la transformación de una persona en docente es la idea de que la "teoría" enseñada en las universidades y centros de educación superior tiene un valor limitado y no puede aplicarse con facilidad a la práctica de la organización y dirección de la clase, sobre todo en las atareadas culturas "gerenciales" de aulas y escuelas que exigen "aprender a manejar los casos con rapidez y eficiencia... reduciendo a proporciones manejables (en vez de ampliando) el conjunto de formas posibles de pensar en ellas" (Eraut, 1994, p. 43).

Sin embargo, hay pruebas inequívocas de que los maestros que han superado la fase de "principiantes" buscan y se aprovechan de unas perspectivas más amplias en relación con su trabajo. En consecuencia, a lo largo de su carrera, deben tener oportunidades para crear y desarrollar unos conocimientos profesionales que incluyan la experiencia personal "no sistematizada", el saber derivado de la práctica y el saber teórico. Aunque la presentación de la teoría no es exclusiva de la educación y el entrenamiento del profesorado en activo, puede considerarse como un complemento legítimo que contribuye al crecimiento del saber práctico, teniendo en cuenta que "el uso práctico de conceptos e ideas distintas de las incluidas en las tradiciones profesionales sólidamente establecidas requiere un esfuerzo intelectual y un contexto de trabajo estimulante" (Eraut, 1994, p. 49).

Las pruebas proporcionadas por los mismos docentes no indican un deseo de retorno a los "tiempos antiguos", en los que el desarrollo profesional era, en su mayor parte, un asunto del individuo. La descentralización económica no impide, de por sí, el apoyo de la dirección de los centros a la asistencia del profesorado a cursos de larga duración fuera de las escuelas. Sin embargo, es probable que se ejerzan presiones sobre muchos centros para que animen a sus profesores a participar en actividades que se lleven a cabo dentro de ellos, generadas en su interior y realizadas en sus mismas aulas, lo que, implícitamente, disuade a los docentes de introducirse en niveles de for-

mación más profundos. Por tanto, quienes busquen algo más extenso o más intenso, pueden quedar cada vez más frustrados y desencantados. A largo plazo, esta potencial falta de inversión en las acciones de educación y preparación del profesorado en activo, como clave para satisfacer sus necesidades de desarrollo profesional en etapas críticas de su carrera y de apoyar su proceso como aprendices, puede tener un efecto negativo en el mantenimiento y refuerzo de su motivación, experiencia, conocimientos y prácticas en el aula. En consecuencia, es fácil que obstaculice, en vez de facilitar, los esfuerzos de mejora. De todos modos, tanto este capítulo como los anteriores han señalado muchas formas de utilizar las actividades de formación continua como elementos de un conjunto de oportunidades de respaldar el desarrollo profesional y el de las escuelas. Los dos capítulos siguientes presentan otros ejemplos, en forma de asociaciones entre docentes de primaria o secundaria y tutores universitarios, y en la de redes de aprendizaje y perfeccionamiento.

# 8

## Aprendizaje mediante la asociación entre profesores de secundaria y tutores universitarios

---

---

ESTE CAPÍTULO se centra en las fórmulas de asociación en las que los profesores de secundaria trabajan con tutores de instituciones de educación superior (utilizaremos el término "universidades" para referirnos al conjunto de la educación superior). Ambas categorías docentes son especialmente aptas para la colaboración, porque se mueven en el ámbito de la creación de conocimientos. Aunque la división y alienación históricas entre "estudiosos" y "prácticos", que trabajan en culturas muy diferentes y responden a exigencias distintas, están bien documentadas (Day, 1991; Cuban, 1992; Lieberman, 1992), hay un número creciente de asociaciones satisfactorias, tanto en el nivel de la formación inicial del profesorado como en el de la formación continua, en especial las que se orientan a reforzar las capacidades de creación de conocimientos de los individuos y comunidades profesionales.

En términos sencillos, una asociación es "la relación que subsiste entre personas que desarrollan una tarea en común con la idea de extraer un beneficio" (*Partnership Act*, 1890). En otras palabras, las asociaciones suelen formarse porque cada uno de los socios tiene algo que ofrecer a la empresa común, que es diferente de lo que ofrecen los demás socios, aunque lo complemente. Por supuesto, hay distintos tipos o formas de asociación. Por ejemplo, según la ley, hay socios "principales" y socios "secundarios". En algunos negocios, hay socios "comanditarios", y en todos los campos, hay asociaciones o sociedades basadas en la igualdad y en los principios de equidad. Las asociaciones pueden ser "de desarrollo" (responsivas y evolutivas) o "de realización" (impuestas, formales, mecanicistas y con un período de actuación específico, breve y limitado) (Biott, 1991). Con frecuencia, las asociaciones de desarrollo comienzan con las culturas de "colegialidad impuesta", típicas de las asociaciones de realización, pero tienen un potencial de aprendizaje mayor porque los mismos participantes controlan el tema y el proceso. En el

capítulo 9, nos ocuparemos de las asociaciones ampliadas, denominadas a menudo "redes" o "consorcios", que tienen en cuenta las ventajas de implicar a escuelas, universidades, administraciones educativas locales y otros interesados en el trabajo colaborativo durante mucho tiempo.

Las asociaciones entre tutores universitarios y profesores de secundaria no son nuevas. Muchos formadores de profesorado tienen sus raíces en las escuelas y la mayoría de los profesores de secundaria se han formado en universidades. En consecuencia, hay una afinidad de fines morales y una complementariedad de práctica (Day, 1997a). Paradójicamente, esto va acompañado, a veces, por el escepticismo de los docentes no universitarios con respecto al mundo aparentemente esotérico, ligado a la teoría, del académico, que contrasta con los mundos de acción, vinculados a la práctica, en el que trabajan ellos. No obstante, durante los últimos 30 años, la naturaleza de la "asociación" ha ido cambiando, en parte como resultado directo de las reformas educativas que han alterado el equilibrio del poder del conocimiento: se han cuestionado la utilidad, el rigor y la relevancia de la investigación universitaria y las universidades se han visto obligadas a competir por conseguir clientes a medida que sus propios niveles de investigación y enseñanza han ido quedando sometidos a un minucioso escrutinio público, relacionado con la financiación e ideológicamente determinado.

Hay muchos ejemplos de colaboraciones individuales en respuesta a las iniciativas orientadas a la investigación y a la práctica. El movimiento mundial de investigación-acción, constituido esencialmente por asociaciones de docentes no universitarios, escuelas y universidades con fines de perfeccionamiento, nació formalmente en Inglaterra en 1978, con la fundación de la *Classroom Action Research Network* (ahora: *Collaborative Action Research Network*). En 1993, comenzó a publicar el *International Journal of Educational Action Research*. Una ojeada a sus páginas muestra el considerable número de actividades en asociación entre universidades, docentes no universitarios y otras profesiones. También pueden encontrarse ejemplos de asociaciones entre escuelas y universidades en Australia (Sachs, 1997), Norteamérica (Hollingsworth, 1997), Canadá (Fullan, 1992), Inglaterra (Day, 1985) y Países Bajos (Jansen, Reehorst y Delhaas, 1995), con profesores de secundaria, departamentos, escuelas y consorcios de escuelas. En el pasado, las asociaciones han solido darse en:

1. Relaciones de supervisión o seguimiento entre tutores y docentes no universitarios en programas de formación inicial.
2. Relaciones entre docentes no universitarios y universidades, "dirigidas por los proveedores", en las que las segundas ofrecen un conjunto de programas de desarrollo del profesorado no universitario en servicio activo, constituido por módulos, orientados o no a la consecución de un grado u obtención de algún título, aunque, a menudo, los proyectos negociados centrados en la escuela, basados en el centro o en el aula han sido componentes clave de los mismos.

3. Relaciones de investigación y desarrollo entre tutores universitarios y la comunidad educativa. Éstas pueden subdividirse en relaciones de:
  - a) investigación pura, en las que se considera que sólo los universitarios tienen el dominio técnico necesario para producir conocimientos sobre los docentes, la enseñanza, el aprendizaje y las escuelas;
  - b) investigación aplicada, en las que los universitarios dirigen a los otros en proyectos de desarrollo curricular y del profesorado;
  - c) investigación colaborativa, en las que los investigadores universitarios trabajan junto con los docentes no universitarios en torno a las necesidades señaladas por estos últimos con el fin de generar unos conocimientos "bien fundados".

Aunque estas asociaciones reflejan con precisión las funciones que los directivos universitarios prevén que cumplan los académicos, se ha criticado que gran parte de la investigación educativa no produce grandes beneficios directos para los docentes no universitarios y que muchos investigadores no ponen gran empeño en reforzar las capacidades de éstos para generar conocimientos. Michael Eraut (1994, p. 57) presenta una propuesta convincente para reconceptuar la relación entre la educación superior y la profesión:

"La forma más fácil de superar... los obstáculos para la creación y el desarrollo de conocimientos centrados en la práctica... consiste en que la educación superior esté preparada para extender su función de creadora y transmisora de conocimientos generalizables a la de *reforzadora de las capacidades de creación de conocimientos* de los individuos y comunidades profesionales. Esto supondría reconocer que gran parte de la creación de conocimientos se produce fuera del sistema de la educación superior, aunque, sin embargo, esté limitada por la ausencia de estructuras de apoyo adecuadas y la orientación a la acción que prevalece en los contextos prácticos".

Continúa señalando la necesidad de entablar unas relaciones más directas y unas responsabilidades conjuntas de creación, desarrollo y divulgación de conocimientos, sugiriendo proyectos de investigación en colaboración, seminarios basados en problemas para grupos de investigadores y profesionales que se encuentren hacia la mitad de su carrera y programas planificados conjuntamente que se centren en la reflexión sobre la experiencia y, mediante ella, "eviten" algunas de sus características indiscutidas.

La participación de personas ajenas a la escuela es vital para el desarrollo del aprendizaje de los docentes no universitarios. Una de las opciones que tienen los directores escolares y los profesores de secundaria es incluir en sus planes de desarrollo personal e institucional la intervención del personal universitario. Las ventajas de esta opción consisten en que ese personal:

- No tiene relación con las estructuras de autoridad ni con los mecanismos de inspección de la escuela.

- Puede facilitar conocimientos y destrezas que son complementarios de los que poseen los compañeros de las escuelas y administraciones educativas locales, p. ej.: conocimiento de determinadas técnicas de investigación; acceso a diversas perspectivas sobre la investigación y el conocimiento de métodos de enseñanza; y conocimiento de otras escuelas. La lectura, el mantenimiento de una amplia visión "crítica" de las aulas, los centros y la enseñanza escolar constituyen partes esenciales de su trabajo.

Los directores escolares que se preocupan de proporcionar una dieta equilibrada de aprendizaje para sí mismos y para su profesorado han trabajado con tutores de educación superior y sus departamentos con gran provecho. Además de los cursos tradicionales, que prestan apoyo al crecimiento intelectual, hay muchos ejemplos de:

- *Consultas en períodos limitados*, por ejemplo, relacionadas con la preparación para inspecciones, áreas del currículo escolar, la enseñanza y la evaluación o la creación y valoración de equipos.
- *Apoyo de auditores externos*, por ejemplo, cuando la escuela ha descubierto la necesidad de un "crítico amistoso" para examinar un aspecto de la política escolar, realizar una evaluación de la eficacia de un programa de estudio o, incluso, las estrategias para apoyar el desarrollo profesional de los maestros.
- *Producir y divulgar conocimientos sobre la educación derivados de la investigación*, por ejemplo, sobre lo que se conoce en el ámbito nacional y en el internacional, sobre las estrategias de enseñanza a toda la clase y sus efectos.
- *Generar conocimientos educativos*, en situaciones en las que, por ejemplo, uno o varios compañeros de la educación superior trabajen con un profesor o con un director escolar para ayudarle a resolver problemas o para un mayor desarrollo de prácticas reflexivas de enseñanza. Hay muchos ejemplos de esos trabajos de investigación-acción en colaboración.
- *Establecer comunidades de práctica inteligente*, en las que, por ejemplo, docentes de distintas escuelas o grupos trabajen con personal de la educación superior durante un período de varios años en un proyecto que ellos mismos (con su o sus administraciones educativas locales, quizá) hayan escogido como esencial para el desarrollo escolar. Con frecuencia, el personal de la educación superior desempeña una serie de funciones, por ejemplo, las de consultores, críticos amistosos, encargados de la recogida de datos y analistas de los mismos con los profesores y coordinadores (el aglutinante del sistema). Estas comunidades pueden constituir la mayor riqueza de las asociaciones, pues representan la *interactividad sostenida* (Huberman, 1993b), combinando lo mejor de muchos mundos: la necesidad de los maestros de trabajar en planes que tengan relevancia para

ellos; los beneficios de compartir experiencias y prácticas entre diversos ambientes y culturas escolares, y la ventaja de utilizar unas perspectivas temporales más amplias sobre la investigación y el saber. Conviene señalar, no obstante, que, cuando se han utilizado sobre todo como medio de implementar acriticamente unas innovaciones impuestas desde fuera, limitan el crecimiento y contribuyen a la "tecnificación" de la enseñanza.

Las asociaciones de este tipo tienen sus costes, pero, en general, los beneficios los superan con creces. Cuando se utilizan con prudencia, con planes negociados con claridad y con unos marcos de referencia éticos aceptados de común acuerdo, y cuando se incluyen en la planificación personal e institucional a largo plazo, constituyen unas buenas inversiones. De todos modos, quienes dirijan el cambio en las comunidades de aprendizaje, sea del tipo de desarrollo profesional dependiente de la escuela descrito en el capítulo 6 o en otros ambientes, deben asegurarse de que los "jugadores" estén convencidos de sus méritos, tengan la sensación de control mediante su participación en los procesos de decisión y tengan el apoyo intelectual, práctico y afectivo necesario para el cambio.

La segunda parte de este capítulo se centra en cuatro tipos diferentes de asociaciones de aprendizaje con los profesores de secundaria: programas centrados en el cliente; programas de formación permanente sin títulos ni diplomas; investigación-acción colaborativa y consultoría.

## PROGRAMAS CENTRADOS EN EL CLIENTE

En Norteamérica, Hugh Sockett (1993) describió "cuatro principios primordiales para los programas de grado de *master*, diseñados para construir una comunidad de profesionales reflexivos", que propone como el núcleo básico del desarrollo profesional de los profesores de secundaria que se encuentran hacia la mitad de su carrera:

1. Los profesionales deben encuadrar y definir los problemas.
2. El centro de atención debe ser el problema del caso concreto y sus posibilidades de cambio.
3. Deben reconocerse y describirse, en la medida de lo posible, los conocimientos e ideas tácitos.
4. Las relaciones entre académicos y profesionales... deben definirse como unas relaciones entre entrenador y profesional (p. 44).

La analogía del "entrenador" es interesante y Sockett la estudia algo más a fondo:

"Para el académico, el hecho de ser entrenador no implica que pueda hacer el trabajo práctico de dar clase a los niños mejor que el profesional, porque no se

trata de una relación [gremial] entre maestro y aprendiz. Por regla general, el entrenador aporta experiencias, ideas y puntos de vista en una relación cooperativa". (p. 48).

No obstante, no hay que confundir la función del "entrenador" con la supervisión o el seguimiento clínicos porque, como la crítica amistosa, se funda en el principio de equidad y es una relación negociada entre iguales.

Ya existen ejemplos de buena práctica con respecto a la formación de asociaciones docentes entre la educación superior y las escuelas para la promoción del aprendizaje continuo y de la educación permanente, con reconocimiento oficial. Estas asociaciones proporcionan una serie de modelos en los que puede basarse la colaboración para el desarrollo posterior de planes orientados a la evaluación y certificación académicas del aprendizaje dirigido desde la escuela. Son las siguientes:

- Patrocinio directo de una escuela (o grupo de escuelas), de un curso o módulo para afrontar una determinada necesidad, p. ej., solucionar la carencia de ciertas destrezas o facilitar la puesta al día de determinados conocimientos. En este caso, la institución de educación superior "crea a medida" los servicios que proporciona para satisfacer las necesidades manifestadas por sus clientes.
- Acuerdos de alquiler, mediante los que un empresario (o consorcio) paga una "tarifa de alquiler" a una institución de educación superior para que preste un servicio de su "línea de productos", p. ej., la impartición de un curso o módulo a los empleados de la compañía en uno de sus centros de formación en un período adaptado a las necesidades de la empresa.
- Acuerdos de licencia, por los que una institución de educación superior permite que ciertos cursos o módulos impartidos por centros de educación postsecundaria o universitaria o por una escuela a su personal sirvan para la obtención de créditos conducentes a la adquisición de un título. En virtud de tales acuerdos, la institución de educación superior supervisa el diseño y la impartición del curso y la evaluación de los resultados de aprendizaje, con el fin de garantizar la calidad y salvaguardar el nivel de sus titulaciones.
- Acuerdos para la convalidación de aprendizajes previos por parte de programas orientados a la obtención de títulos.
- La formación de consorcios entre las instituciones de educación superior y las escuelas, con el fin de aprovechar al máximo los recursos disponibles y para garantizar la provisión de unos servicios de la máxima calidad al precio más bajo para cada persona.

*Los contratos de aprendizaje*, que son fundamentales para el éxito de estas asociaciones, han de ajustarse a las necesidades individuales y diferirán con

respecto a su carácter más o menos formal. Pueden ser simples o complejos, a largo o a corto plazo, verbales o escritos. No obstante, son esenciales, porque sirven de reconocimiento y recordatorio de que el desarrollo del profesorado no es sólo una responsabilidad del maestro.

## PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE SIN TÍTULOS NI DIPLOMAS

Es posible planificar y realizar acciones extensas de formación continua del profesorado en activo que se centren en determinadas necesidades relacionadas con funciones escolares específicas, en colaboración con las administraciones educativas locales, y que utilicen una mezcla de aprendizaje en el centro y fuera de él, ayudado por los compañeros y basado en la investigación con informaciones conceptuales y didácticas adecuadas. A continuación se detalla un ejemplo de un programa de este tipo<sup>1</sup>. Participaron en él 40 directores de áreas de conocimiento de cuatro administraciones educativas locales diferentes (distritos escolares) de Inglaterra. El curso se basaba en los principios de formulación de contrato y de control propio de la acción, así como en el reconocimiento de que el recurso más importante de la enseñanza y el aprendizaje es el docente. Se extendió durante un período de diez jornadas de trabajo, entre junio y marzo, y se dividió en seis fases relacionadas:

Junio	<i>Fase 1</i>	Formulación y ratificación de contrato (media jornada, con la asistencia de los directores escolares y los responsables curriculares).
Junio-septiembre	<i>Fase 2</i>	Observaciones en clase con apoyo de compañeros, dentro de la escuela (media jornada).
Septiembre	<i>Fase 3</i>	Primera fase en régimen de internado (tres jornadas).
Septiembre-febrero	<i>Fase 4</i>	Desarrollo curricular negociado, con apoyo de compañeros y dentro de la escuela (dos jornadas y media).
Marzo	<i>Fase 5</i>	Segunda fase en régimen de internado (tres jornadas).
Junio	<i>Fase 6</i>	Redes en funcionamiento continuo (reuniones negociadas en el ámbito de las administraciones locales).

El tema central del curso era la función del director de área, y de él se derivaron tres temas relacionados:

---

<sup>1</sup> Véase una descripción detallada de la evaluación de este programa de formación continua del profesorado en servicio activo en Day, 1990.

- Liderazgo: cualidades y destrezas convenientes;
- Trabajo con los compañeros en el desarrollo profesional y curricular, en el aula y en la sala de profesores;
- Observación de docentes y de alumnos en el aula.

Además del trabajo del curso sobre los contenidos, se exigía a los participantes que llevaran a cabo determinadas tareas, antes del curso y entre sus fases, que tuvieran relevancia práctica para sus funciones y su trabajo en sus respectivas escuelas.

Las fases en régimen de internado y sus contenidos se estructuraron en torno al trabajo en las escuelas y en el contrato inicial realizado. La modalidad de organización predominante fue el trabajo en pequeño grupo de personas pertenecientes a distintas administraciones educativas locales, en el que los participantes compartían críticamente experiencias y opiniones, y "emparejamientos" de participantes con el fin de proporcionar apoyo "inmediato" al trabajo en la escuela. Se complementaban con intervenciones de "expertos" sobre cuestiones relacionadas con la dirección del currículo y el desarrollo profesional, que el grupo planificador consideraba inseparables, y el establecimiento de redes entre grupos dentro de las administraciones locales. Todo ello reflejaba el deseo de los planificadores de minimizar o evitar problemas de la transferencia y el control de conocimientos, que se asocian, a menudo, con los modelos más tradicionales de la formación continua del profesorado en servicio activo, evitando, al mismo tiempo, el problema de la estrechez de miras, que se asocia con el trabajo realizado dentro de la escuela. En realidad, el curso constituía un ejercicio amplio de desarrollo apoyado por consultores y centrado en las escuelas. Se diseñó específicamente para capacitar a los docentes en la reflexión sistemática sobre su pensamiento y sus prácticas y compararlos, y para facilitarles un apoyo activo tanto en sus procesos de aprendizaje como en la planificación, implementación y evaluación de los cambios que surgieran mediante los desarrollos efectuados en las escuelas que, con las redes de aprendizaje, constituían el núcleo fundamental del curso.

### Formulación y ratificación de contratos

Se celebró una reunión inicial a la que asistieron los directores escolares y sus directores de áreas. Esa reunión dio oportunidad a los directores escolares y a los de área de encontrarse y dialogar con sus colegas acerca de sus expectativas, necesidades y prácticas. También sirvió para preparar la primera tarea que incluía la observación en las clases. No obstante, aún fue más importante que introdujera y fomentara positivamente la idea de la ratificación de contratos:

1. *Con respecto a uno mismo*, manifestando el compromiso y la voluntad de cada participante de dedicar tiempo y recursos para el cumplimiento de las obligaciones profesionales.

2. *Con las escuelas*, para garantizar que los compañeros de la escuela se beneficiaran de la asistencia de cada participante al curso, mediante informaciones facilitadas con regularidad.
3. *Con los participantes en el curso*, acordando con los compañeros el establecimiento de una confianza mutua, gracias a la disposición a compartir y a recibir información sobre las consecuencias de las acciones, así como para dar apoyo moral, intelectual y práctico, cuando hiciera falta.
4. *Con los organizadores del curso*, en cuanto a la asistencia a todas las sesiones; el cumplimiento de los encargos de trabajos escritos y su puesta en común, dentro de un marco negociado de confidencialidad; la aportación de los conocimientos y destrezas, y de la experiencia en los trabajos que se realizaran en pequeño grupo y en sesiones plenarias.
5. *Con la administración educativa local*, para garantizar que ésta se beneficiará de la asistencia del participante en el curso, mediante la afirmación y refuerzo de las prácticas directivas de cada uno en su escuela, y para contribuir a los trabajos de la administración educativa local, en relación con la formación continua del profesorado en activo cuando hiciese falta y mediante la oportuna negociación.

### *Acuerdos entre un director escolar y otro de área*

#### *Cometidos del director de área*

- Seguir los trabajos que se realicen en toda la escuela, es decir, metas, objetivos, métodos y evaluación.
- Hacer que el profesorado participe en el diálogo.
- Formarse profesionalmente con el fin de desempeñar la función de manera adecuada.

#### *Cometidos del director escolar*

- Proporcionar estímulos inmediatos en toda la escuela en apoyo del cumplimiento de los objetivos básicos.
- Dar oportunidades al profesorado para que surjan el entusiasmo y el interés en distintas áreas curriculares.
- Encomendar a los directores de área que actúen como líderes y como personas a las que acudir en sus áreas respectivas.
- Garantizar la utilización de todos los recursos de la escuela.

#### *Expectativas del director de área*

- Implementar técnicas del curso en el marco de la escuela.
- Ser responsable de una área específica.
- Disponer de un tiempo semanal para el desarrollo de la materia.
- Facilitar información con regularidad al director escolar y al profesorado.
- Mantener contactos con el profesorado.

*Expectativas del director escolar*

- Dar oportunidades a los directores de área para que descubran los aspectos positivos más destacados de los docentes y los utilicen en beneficio tanto de los niños como de los demás docentes.
- Hacer hincapié en el valor del estímulo que supone el trabajo por temas y la diversidad de enfoques.
- Ayudar al profesorado, como equipo, para que evalúe su trabajo y la eficacia de su enseñanza.

*Apoyos del director de área*

- Ganarse el apoyo y la confianza del director y del profesorado.
- Mantener cierto grado de confidencialidad con el director escolar.
- Facilitar apoyo inmediato tras finalizar el curso.

*Apoyos del director escolar*

- Garantizar la oportunidad de utilizar la experiencia del curso en beneficio de los niños y del resto del profesorado.
- Garantizar la creación de una actitud positiva con respecto a los beneficios del curso en las reuniones del claustro.
- Dar oportunidades para que el director de área trabaje en otros campos de la escuela.

*Responsabilidad del director de área*

- Ante el director escolar, el profesorado y los niños.
- De acuerdo con las necesidades de la escuela y la tarea fijada en el curso.

*Responsabilidad del director escolar*

- Ante los consejeros de dirección, de manera que comprendan la finalidad del curso.
- Ante la administración que lo financia.
- Ante los niños y los docentes que recojan sus beneficios.

*Limitaciones del director de área*

- Falta de claridad con respecto a los límites de la autoridad que hayan delegado en él.
- Falta de tiempo para cumplir sus responsabilidades.
- Necesidad de contar con experiencia directa y conocimiento del trabajo que se realice en otras áreas de la escuela.
- Conciencia de las elevadas expectativas de otros docentes.

*Limitaciones del director escolar*

- Necesidad de tener conciencia de los efectos que tenga en otros docentes que no hayan tenido la misma oportunidad.
- Necesidad de evitar posibles conflictos por estar de acuerdo con las ideas de otras personas, si son relevantes.
- Necesidad de tener en cuenta que es preciso contar con la invitación para acceder a la clase de otro docente para poder trabajar con cierto grado de tranquilidad.
- Necesidad de mostrar sensibilidad en las relaciones con el profesorado.

### *Profesorado*

- Adoptar una actitud positiva hacia los participantes en el curso.
- Manifestar cortesía y una actitud de ayuda que produzca beneficios duraderos.

### *Director escolar*

- Organizar las cosas con respecto a emergencias imprevistas, p. ej., si resulta imposible ceder al director de área el tiempo previsto.
- Considerar toda crítica en sentido constructivo, de la que puedan derivarse beneficios.
- Tratar de ser justo y equitativo para todas las partes.

## **Las fases en régimen de internado**

Las fases del curso en régimen de internado estaban pensadas de manera que se aprovechara la fase contractual, dando a los docentes la oportunidad de distanciarse de las aulas con el fin de reflexionar sobre la acción y de planificarla de distintas maneras. En parte, el currículo de estas fases venía impuesto (en relación con los contenidos anunciados del curso), en parte era generado por el mismo curso (por las cuestiones planteadas en las escuelas) y, en parte, era negociado (a través de las cuestiones suscitadas en los grupos de compañeros y por los grupos de apoyo, que actuaban como puntos de referencia y fueron reuniéndose durante el año). La reflexión sobre el proceso de aprendizaje se legitimaba mediante la inclusión en el horario de períodos destinados a este fin y, en estas fases, se hizo un uso activo de los conocimientos y experiencia de los participantes, y se facilitaron informaciones que contribuyeron a la planificación e implementación de las tareas a realizar en las escuelas.

## **Investigación y desarrollo con el apoyo de compañeros y realizados en la escuela**

Un participante en el curso describió de este modo una tarea realizada en la escuela:

“Me siento mucho más aliviado tras pasar media jornada con Linda elaborando los aspectos prácticos de nuestra tarea. Estoy muy agradecido a los organizadores del curso porque hayan incluido en él este tipo de ‘apoyo moral’. Ahora, enfocamos la tarea con un grado mayor de confianza... El tiempo que hemos dedicado a poner en común nuestros pensamientos nos ha parecido verdaderamente útil y creemos que satisfactorio.

Uno de los aspectos más útiles del curso ha sido la oportunidad de trabajar unos con otros y tener a otra persona con la que compartir ideas y darle apoyo moral”.

La tarea consistía en “planificar e implementar o evaluar, supervisar o ambas cosas una pieza de desarrollo curricular a pequeña escala con uno o más compañeros de la escuela, incluyendo la observación en el aula”. La realización de la tarea debía tener en cuenta el contexto de desarrollo de la escuela, pero sin que la dictara éste. Durante la segunda fase en régimen de internado, se documentó y se puso en común con los compañeros. Era importante insistir en el trabajo directo en la escuela, dado que subrayaba el reconocimiento de los planificadores de la “ética de lo práctico” de los docentes. Creían que los participantes en el curso valorarían el trabajo si consideraran que iba a producir unos beneficios prácticos, directos y tangibles, para ellos mismos y para sus escuelas, aunque reconociendo también el valor añadido de la reflexión y el diálogo sobre el contexto del desarrollo curricular. Se reconoció también que sería necesario el apoyo moral y práctico, por lo que se incluyó entre las tareas a realizar mediante el emparejamiento entre compañeros y a través de grupos de apoyo en red, que se reunieran periódicamente.

## Resumen

Queda claro, por tanto, que el curso estaba diseñado específicamente para facilitar a los docentes la reflexión sistemática sobre su pensamiento y sus prácticas, comparándolos, y para apoyarlos activamente tanto en su proceso de aprendizaje como en la planificación, implementación y evaluación del desarrollo curricular en la escuela. Surgió a través de la investigación-acción que, con las redes de aprendizaje, constituía el núcleo fundamental del curso. Los procedimientos por los que se consiguió esto se representan en la figura 8.1. La reflexión e indagación deliberativas, los contratos (con uno mismo y con los demás), la confrontación con uno mismo y con los compañeros y la puesta en común de las perspectivas alcanzadas son ingredientes esenciales del aprendizaje profesional. El cambio supone la necesidad de poner en común las premisas y prácticas privadas y la de cuestionarlas uno mismo y abrirlas al examen de los demás. En consecuencia, es poco probable que el proceso de desarrollo resulte siempre cómodo, aunque se celebren extensas negociaciones, se realicen contratos y se garantice la confidencialidad. La suspensión consciente del juicio sobre el propio trabajo suscitará, de manera casi inevitable, dudas sobre lo que, en circunstancias ordinarias, parece una práctica eficaz o prudente; y las dudas sólo son el primer paso de una serie, potencialmente dolorosa, en la ruta del cambio, una ruta que puede estar sembrada de obstáculos de tiempo, energía, recursos y, lo más importante quizá, dudas sobre uno mismo. En consecuencia, los programas individuales de desarrollo profesional y curricular quedan reforzados mediante el apoyo de los compañeros, incluido en la estructura y los procedimientos del curso. Así, se facilitaba que los docentes pudieran comparar sus creencias a la luz de los nuevos conocimientos personales y

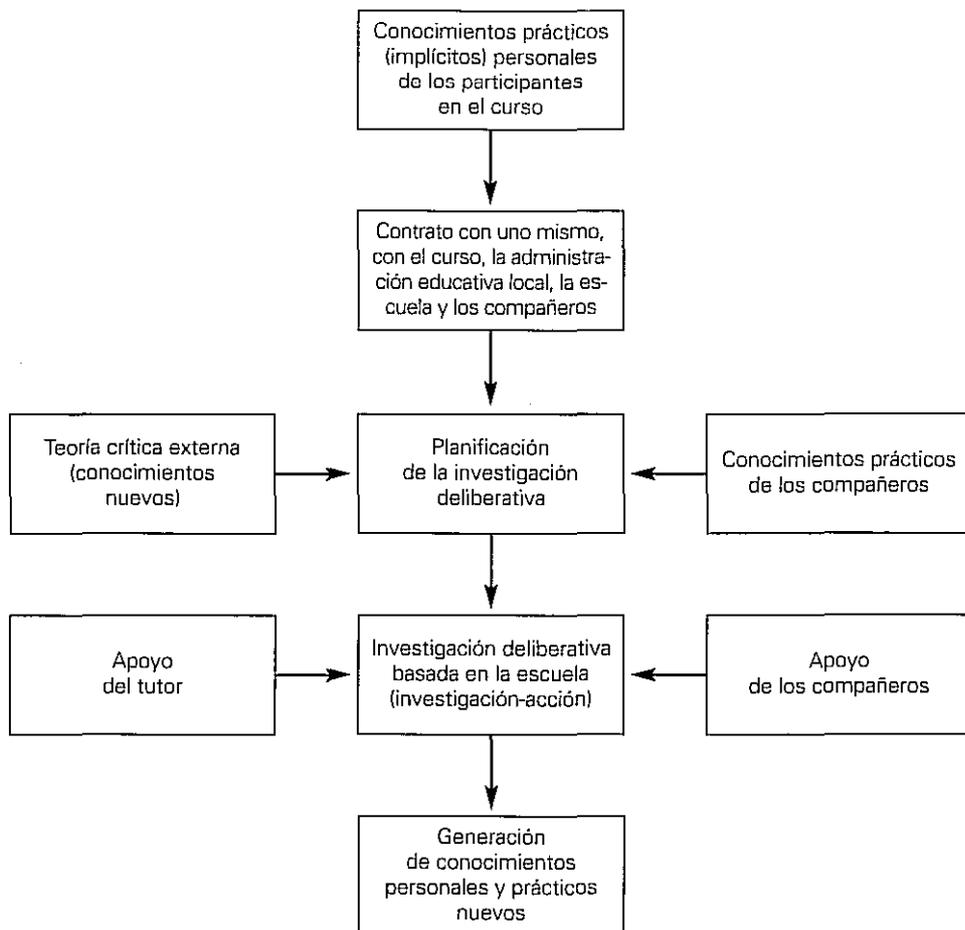


Fig. 8.1. Un proceso de desarrollo profesional de docentes en servicio activo.

prácticos, considerándose que la reflexión y la comparación constituyen el prelude necesario de la transformación.

Este modelo de desarrollo profesional reconoce que las necesidades de aprendizaje son complejas. Por tanto, el curso no era coto privado de ningún individuo ni grupo de intereses. Se trataba de una asociación entre "quienes saben cómo" y "quienes saben qué", en la que ninguna persona ni grupo reclamaba el monopolio del saber. En este modelo, dado que se considera que los docentes son agentes causales activos de su propio aprendizaje, el diseño de la actividad de formación del profesorado en activo no puede estar dirigido, ni unilateralmente controlado, por consultores intervencionistas ni por formadores del profesorado. En consecuencia, el trabajo debe ser colaborativo,

con un flujo máximo de información entre los interesados (en el caso de este curso, los participantes, las escuelas, las administraciones educativas locales y la universidad). Para lograr esto, es necesario establecer unos canales de comunicación que permitan mantener a los docentes y a los consultores en diálogo continuo sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje en los contextos acordados.

## INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA

*"A pesar de la llamada revolución de la investigación del maestro en el mundo de hoy, en el que se habla mucho de los docentes como productores de saber... entre los maestros y profesores corrientes, sigue predominando una visión de la investigación educativa que considera la investigación como una actividad desarrollada por personas que están fuera de las aulas, en beneficio de quienes están fuera de las aulas... y la teoría de la educación como lo que, sobre ellos y su trabajo, tienen que decir otros, con más categoría y prestigio en la jerarquía académica". (Zeichner, 1995, p. 154).*

Un tercer tipo de asociación es el de la investigación-acción colaborativa. Una colaboración de este tipo no es fácil. Exige establecer y mantener unas relaciones a largo plazo que, como mínimo, sean de igualdad, en las que los formadores del profesorado, los alumnos de magisterio y los docentes sean "agentes de la producción de un discurso pedagógico nuevo, en vez de meros consumidores del saber profesional producido por los académicos y los investigadores de la educación" (Edwards y Brunton, 1993, p. 156). Se han señalado los problemas que encierra esta forma de investigación de los docentes profesionales "colonizada" por los académicos de la educación superior (Elliott, 1991). Sin embargo, ofrece como posibilidad a los profesores la oportunidad de participar en el desarrollo profesional mediante la investigación sistemática de la práctica, con la ayuda de un "mentor" o crítico amigo, interno o externo a la escuela, que, en caso contrario, no estaría disponible. En el contexto de la formación del profesorado, la investigación-acción sirve para desarrollar las responsabilidades conjuntas de la creación de conocimientos que permita a los profesores afrontar directamente sus preocupaciones sobre la praxis de la enseñanza escolar y la dialéctica entre teoría y práctica, como parte de su tarea esencial de contribuir al perfeccionamiento del profesorado. No obstante, es obvio que, en ese trabajo, hay que prestar atención a cuestiones como la dependencia y la autonomía, y las funciones y relaciones.

Es difícil promover y mantener estas complejas asociaciones de aprendizaje, porque ciertas asociaciones de este tipo pueden suponer nuevas restricciones con respecto a la elección y desarrollo de la investigación. El trabajo en colaboración también puede ser muy intenso y requiere que los actores dispongan de unas destrezas técnicas y de relaciones humanas que superan con

mucho las necesarias para la investigación más tradicional. Es más, el establecimiento de unas relaciones de trabajo ha de tener en cuenta las culturas vigentes en las escuelas, en las universidades y las diferencias entre las de escuelas y universidades. Por ejemplo, es fácil que un mundo que hace hincapié en la obtención sistemática de conocimientos, en el examen formal de la experiencia, en la crítica profesional y en un aparente debate sin fin sobre las posibilidades, en vez de "sobre las soluciones", contraste drásticamente con un mundo dominado por la acción, el saber concreto y la falta de tiempo para todo (Day, 1991, p. 537; Cuban, 1992, p. 8). No hay que subestimar el efecto disuasorio de las dos culturas sobre las relaciones a largo plazo.

En el ejemplo siguiente, el investigador actúa como un consultor, proporcionando el necesario apoyo moral, intelectual y de recursos a los docentes entregados a un proceso de autoexamen. El trabajo no es tradicional, porque no se mantiene la distancia de funciones entre el agente y su entorno. Por eso, los "investigadores-consultores" consiguen un acceso mayor a informaciones más válidas relativas a la forma de aprender de los docentes y a la explicación de su cambio (o falta de cambio) y, por tanto, al pensamiento de los docentes, que si adoptaran unas posturas de carácter más neutral o naturalista.

Los miembros del departamento de lenguaje de una escuela secundaria invitaron al investigador a trabajar con ellos para analizar su eficacia: hasta qué punto lo que hacían en clase se relacionaba con sus intenciones. Los profesores seleccionaron y grabaron en vídeo dos secuencias de seis clases cada una, con grupos de alumnos de entre 14 y 15 años. Al revisar estas grabaciones y discutir las largo y tendido con los profesores, al entrevistar a los alumnos y examinar sus interacciones en las clases, el investigador pudo ofrecer a cada profesor una información que le facilitara el reexamen y la reflexión sobre la teoría profesada, para generar una nueva teoría personal. El objetivo de cada profesor consistía en aumentar su eficacia profesional en el aula y, para conseguirlo, fue necesario establecer cinco etapas sucesivas:

1. Descubrimiento de las incoherencias presentes en la teoría predominante de acción, mediante la confrontación con uno mismo y la reflexión.
2. Evaluación de esta confrontación como medio de informar las decisiones futuras.
3. Planificación de nuevas teorías al uso.
4. Implementación de esas nuevas teorías.
5. Interiorización de las nuevas teorías de acción y posterior confrontación o vuelta a la confrontación de la teoría inicial de acción.

La investigación se centraba en el cliente, de manera que el investigador intervenía en la vida de los profesores con el fin de buscar las cuestiones que les parecieran relevantes con respecto a sus necesidades, investigar en colaboración las respuestas a estas cuestiones y dejar la responsabilidad de la acción a los mismos docentes. La idea consistía en maximizar su inversión personal

en la tarea de aprendizaje. Los cuatro profesores participantes consiguieron cambiar de distintas maneras en el nivel de la clase, de acuerdo con sus particulares intenciones. Los cambios de actitud con respecto a sí mismos como profesores y a su ejercicio docente fueron los resultados más significativos.

Una profesora manifestó que el trabajo le había proporcionado el tiempo para "reflexionar sobre mis métodos, cuestionarlos e, incluso, cambiarlos, y el marco de referencia en el que tomar decisiones y formular ideas". Un año después de terminar la investigación, dijo también que, como resultado directo, había tenido una actitud de cuestionamiento más general y que, a consecuencia de lo que el estudio le había mostrado sobre sí misma, había cambiado. Todos transfirieron lo que habían aprendido a su trabajo con otras clases. Durante dos años después de la conclusión de la investigación, se mantuvieron conversaciones informales con todos los profesores. En el curso de estas conversaciones, informaban con frecuencia al investigador de cómo habían seguido manteniendo los cambios que habían realizado, tanto en su actitud como en la práctica. Sentían que no sólo confiaban mucho más en su capacidad de encontrar soluciones personales a los problemas docentes que hallaran, sino también de evaluarlas y modificarlas. En realidad, tenían la sensación de haber alcanzado un nuevo nivel crítico con respecto a sí mismos como profesores. No obstante, todos ellos comentaron que, sin la presencia del investigador-consultor, hubiesen sido incapaces o no hubieran estado dispuestos a encontrar el tiempo y la energía necesarios para continuar con el proceso detallado y sistemático de la autoevaluación.

### Estudio de un caso

En el caso de un profesor, Steve, las pruebas de los cambios de forma de pensar a largo plazo se recogieron tanto durante el proceso de investigación mismo como a intervalos durante los cinco años siguientes a su conclusión. Su objetivo original había consistido en no permitir que su ejercicio docente fuese "aburrido o falto de imaginación":

"Lo que estoy buscando... es un modo de hacer que las cosas sean más vivas e interesantes para los alumnos y para mí, de manera que sea más capaz de llevarme bien con ellos y toda la experiencia sea más interesante y valiosa".

Descubrió una diferencia entre los valores que mantenía la escuela y los defendidos por los miembros del departamento de lenguaje: para los alumnos, la "norma" era que el profesor era el experto que tenía el saber y consideraba a los alumnos como receptores pasivos, y lo que él y el departamento valoraban era "tratar de avanzar hacia una participación más activa, hacia un aprendizaje más activo, en vez de un aprendizaje pasivo". No obstante, también estaba "dividido entre el deseo de mayor participación y mayor vi-

veza por parte de los alumnos y mi conciencia de la cantidad de material que quería ver en un tiempo determinado". Apreciaba tres limitaciones importantes:

1. Las exigencias de cobertura de contenidos para el programa de examen.
2. Las costumbres y expectativas de los alumnos —que solían adoptar un papel pasivo y tendían a no estar muy dispuestos a cambiar—.
3. La capacidad de los alumnos —describía a muchos de ellos como "pesados", "inertes", "muy pasivos" y "no especialmente capaces", y era pesimista acerca de su capacidad de progresar de forma autónoma y de escribir o hablar con fluidez—. En los alumnos, valoraba la confianza en sí mismos, el humor y la alegría y ellos, a su vez, lo consideraban "amigable", "alentador", "acogedor" y "atento".

La planificación de las clases de Steve estaba limitada por su apreciación de que los requisitos del programa de exámenes exigían un trabajo escrito de un tipo y una magnitud particulares. Estos requisitos se expresaban en la insistencia que hacía en la asimilación de los contenidos seleccionados por él. El resultado era que:

1. Daba a los alumnos demasiada información para que pudieran asimilarla.
2. Hacía pocos intentos de descubrir si ellos encontraban relevantes los contenidos para su experiencia.
3. No permitía muchas desviaciones, en las intervenciones de los alumnos, de la vía que conducía a las conclusiones predeterminadas por él.

Los alumnos respondían iniciando pocas conversaciones y con un bajo nivel de participación en las discusiones de clase. A consecuencia de la reflexión sobre su enseñanza en la primera secuencia de clases, modificó en la segunda su organización, su actitud hacia los contenidos y su forma de interacción con los alumnos. Estimuló las manifestaciones verbales exploratorias de los estudiantes, apoyando, en general, sus ideas, y sin presentar cantidades indigestibles de contenidos preseleccionados. De ese modo, ellos pasaron de ser receptores relativamente pasivos de los conocimientos y opiniones del profesor y de buscar respuestas que fuesen "correctas" a participar activamente en la selección y negociación de los contenidos.

En su primera evaluación escrita (una serie de reflexiones ordenadas cronológicamente, redactadas tres meses después de nuestro trabajo), enumeró sus pensamientos sobre el valor del proceso:

1. "Me interesaba que hablaran en clase, en grupo. El vídeo y las cintas me ayudaron a descubrir lo que funcionaba y lo que no marchaba. Ningún otro método podía mostrármelo".

2. "Me enseñó a hacer preguntas y a estructurar conversaciones. No había conseguido en cuatro años aprenderlo. Me enseñó a ver mis propias conversaciones tontas con los chicos".
3. "Aprendí a hacer fáciles las cosas en clase, a no llevar todas las preguntas y todas las respuestas a mi terreno. También me acerqué más a los niños".
4. "Descubrí que revisar el vídeo era absorbente y leer las transcripciones lo era menos. Poco después, comencé a pensar que empleaba demasiado tiempo en ello. Empecé a preguntarme si merecía la pena todo el tiempo empleado por lo que había conseguido. Ahora, creo que sí, pero entonces no estaba tan seguro".
5. "Yo aceptaba y esperaba que llevaras a cabo tu función —la de observador neutral—. No me sentía amenazado en absoluto, aunque era consciente, procuraba por todos los medios ser muy tolerante porque había alguien más allí".
6. Aprendí a reevaluar la utilidad de los recursos, sobre todo los elaborados por el profesor".
7. "Resultaba gratificante tener por allí a alguien que había leído mucho sobre nuestra asignatura y sus problemas y que podía disponer de tiempo para hacer que sus cerebros captaran una cuestión, un autor o un libro. Me ayudó a tomar atajos para pensar en cosas como 'hablar', el trabajo en grupo o los recursos porque había alguien con ideas medio formadas. Todas las escuelas deberían tener a alguien así".

Steve, concienciado de la inseguridad de su enfoque, escribió:

"Como todos los profesores, yo tendía a basar mi enfoque en un tipo de paternalismo que dice: 'Aquí está lo que aún no sabéis', y yo tengo el placer de recorrer el telón para revelar... el currículo... Los profesores utilizan los contenidos, el saber, como una valla entre ellos mismos y su grupo y, en realidad, dicen: 'Si quieres alcanzarme, primero tienes que saltar la valla'".

Había descubierto que estaba "levantando vallas" y cifrado sus causas en "la clase de personalidad que tengo, elaborando unos recursos preseleccionados, prefigurando las discusiones de clase, haciendo preguntas breves y cerradas, manteniéndome al margen de los alumnos":

"Tu organización del cambio no puede cambiar nuestras personalidades... pero lo que creo que puede hacer es revelarle al profesor la naturaleza de su personalidad, en la medida en que provoque o no respuestas y promueva un ambiente de aprendizaje para su grupo de alumnos".

La primera ronda de investigación explicitó sus teorías implícitas de acción. Después, en una segunda vuelta, se dedicó a reconstruir esas teorías:

"En vez de unas clases prefabricadas que se enlazaban unas con otras de un modo previsto, traté de dejar que el curso fuera estructurándose a su ritmo. Tomaba las cosas con más calma y, a veces, dedicaba bastante tiempo a charlas prolijas, llenas de reminiscencias y de 'intercambios' de anécdotas y recuerdos. Esto me hacía sentir más feliz y más seguro con el grupo de personas y, proba-

blemente, tuviera un efecto similar en ellas... Ahora, esto parece evidente y básico, pero entonces eran los logros más importantes”.

Steve mencionó dos logros positivos como resultado de la investigación:

“El primero es... hablar y, en lo que se refiere a las conversaciones en grupo y entre alumnos, dejo mucha más libertad en sentido constructivo; procuro participar más en ellas y llevo más conversaciones... Me parece que el segundo es el logro principal y ha consistido en fijarme un nivel personal más elevado. No se me ocurre ninguna otra manera de obligarme más a examinarme y esforzarme tanto como pueda en clase. Pruebas y, si funciona, es que has alcanzado un nivel al que, desde entonces, debes aspirar siempre, comparando todo lo que hagas con él. Sé cuando no llego y, por regla general, sé por qué”.

Por último, resume el valor de la investigación tanto con respecto al proceso como al producto:

“Me siento mucho más seguro de conocer los atributos fundamentales del buen profesor; si no le hubiese dado tantas vueltas, me habría quedado durante mucho más tiempo en mi universo mecanicista, pulcramente ordenado. Creo que puedo haberme salvado de muchos errores de enfoque y de meterme en muchos callejones sin salida... el hecho de participar en esta investigación me ha costado mucho tiempo y muchas energías. Ha merecido la pena”.

La detallada evaluación escrita que hizo Steve de la investigación contenía una descripción clara de cómo habían cambiado sus actitudes hacia ella y hacia el investigador-consultor:

“Durante dos años, ha pasado de unos sentimientos de reserva, precaución y escepticismo ocasional a... una auténtica visión profesional y un interés y una preocupación auténticos con respecto a todos y cada uno de los aspectos de vuestro estudio, tanto desde vuestro punto de vista como desde el mío”.

Aludió al valor positivo de la confrontación consigo mismo y de la función del consultor como “concienciador”, en vez de como “agente directo del cambio”.

Pasados unos cinco años, escribió sobre los cambios que se habían producido en su forma de pensar a consecuencia de su participación en el proceso de investigación. Hay pocas pruebas documentadas de cambios observados a largo plazo que se hayan producido como resultado de actividades de investigación o consultoría, por lo que no me resisto a citar por extenso los comentarios no solicitados del profesor:

“Mi preocupación o necesidad particular estriba en la conversación entre profesor y alumno, y en este campo centré mi máxima atención cuando revisé el vídeo de las clases y estudié las transcripciones de las cintas. Había preparado

una considerable cantidad de materiales para el diálogo, pero la conversación no se había desarrollado bien... Estas constataciones y otras parecidas fueron aumentando a medida que se desarrollaba el proceso. Tras verificar el desajuste entre lo deseado, las cuestiones se circunscribieron más y se hizo imperativo abandonar la estructura en la que me había estado basando en apoyo de la 'conversación' en mis clases de lenguaje. En la segunda secuencia, renuncié a la preparación de recursos y materiales por adelantado y decidí, en cambio, introducir un tema y dejar que los alumnos definieran su orientación. Las tareas escritas fueron autodirigidas y la conversación que llevó a ellas dejé que la dirigieran los mismos alumnos: estaban reunidos por grupos, en vez de dedicarme a dar una clase magistral a todo el grupo y opté por pasear por el aula, en vez de controlarla desde la tarima... Doy fe de la validez de este modelo de reflexión y de construcción teórica. Se ha producido un cambio de la pedagogía merced a la evaluación crítica de la práctica real tanto a la luz de la teoría personal como de la pública. La reflexión minuciosa sobre la práctica se ha convertido en un hábito imprescindible. Sin embargo, lo significativo es el grado y la intensidad del apoyo externo necesario para producir esto. No existe ningún ejército de investigadores que pueda instaurar este proceso a gran escala. Para mí, esta experiencia aceleró un proceso que creo se hubiera producido de todas maneras, aunque no puedo estar seguro. Me permitió prescindir con rapidez de mis 'cómodas rutinas' y de las estrategias para 'hacer frente' a las dificultades que, con frecuencia, marcan el nivel relativamente estable al que llegan muchos profesores en una etapa precoz de sus carreras. El proceso me proporcionó un acceso renovado a la teoría pública, en el sentido de poder utilizarla: antes de eso, ya era consciente de esa teoría, pero no podía utilizarla ni afirmarla porque mi teoría personal estaba demasiado rígidamente aferrada a mi práctica de clase. Al correr el riesgo y desprenderme en parte de la práctica acostumbrada, prescindiendo durante algún tiempo de la teoría, pude afrontar y asimilar la teoría pública a la que aspiraba".

Para que se desarrolle este tipo de trabajo, la comunidad académica debe establecer canales de comunicación que permitan participar a los maestros y a los investigadores en un diálogo continuo sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Es necesario el apoyo activo de un agente externo para:

1. Establecer y mantener un diálogo mutuamente aceptable sobre los acontecimientos de clase y sus contextos social y psicológico.
2. Revisar el proceso, en vez del producto, para eliminar autoinformes posiblemente tendenciosos.
3. Crear una situación en la que el profesor se vea obligado a reflexionar sistemáticamente sobre la práctica. Esto es difícil que ocurra durante la sobrecargada jornada escolar.
4. Actuar como recurso que pueda utilizar el maestro en el momento adecuado a las necesidades que perciba; p. ej., liberar al docente de la tarea de recogida de datos.

5. Representar a la comunidad académica, situándola en el centro de atención de la vida profesional del maestro. De este modo, el investigador se convierte en un elemento de la misma, en vez de quedar apartado de ella.

En consecuencia, puede elaborarse un lenguaje de la práctica mutuamente aceptable. Se minimizarán los problemas de transferencia (de conocimientos), validez y credibilidad (de los descubrimientos de la investigación) y los "obstáculos para el cambio". En investigaciones como ésta, los dos principios fundamentales de la teoría de la intervención y el cambio son:

- Las necesidades de los clientes son de máxima importancia;
- La función del consultor es de colaboración y se desarrolla en pie de igualdad, pero sin que tenga por qué ser neutral.

## CONSULTORÍA

Hace muchos años, Steele (1975) hizo hincapié en la consultoría como proceso y no sólo como una función estrictamente ocupacional:

"Considero que un proceso de consulta es cualquier forma de *facilitar ayuda* sobre los contenidos, el proceso o la estructura de una tarea o serie de tareas, en los que el consultor *no es realmente responsable de la realización de la tarea* (definido como algo que trate de hacer una persona, un grupo o una organización) misma, sino que ayuda a quienes lo son. Los dos aspectos críticos son que se preste la ayuda y que, dentro del sistema, el ayudante no sea directamente responsable de lo que se produzca... Utilizando esta definición, la consulta es una *función* y no un papel ocupacional *per se*". (pp. 2-3).

Esta definición describe bien las funciones de los tutores de la educación superior que dirigen y participan en las asociaciones creadas en la escuela.

Las cuatro funciones primordiales del consultor son:

- *Función docente*. En esta función, el consultor actuará como agente del saber, por ejemplo, dirigiendo seminarios en los que se discutan las cuestiones planteadas por los profesores y los datos recogidos en los lugares de trabajo, facilitando lecturas adecuadas para estimular el diálogo.
- *Función de talismán*: pone de manifiesto la importancia de la presencia del consultor. Este hecho da una sensación de seguridad y de legitimidad que permite que los clientes se sientan lo bastante cómodos como para experimentar en áreas en las que no actuarían sin apoyo.
- *Función de estímulo*. Es importante que las reuniones regulares entre docentes genere una atmósfera "acogedora" que facilite la confianza.

Para lograrlo, las reuniones deben celebrarse fuera de la escuela durante periodos amplios. La camaradería y la crítica amistosa se promueven a través de los diálogos en pequeños grupos formados por personas de todas las áreas de la escuela e invitando a que asistan a otras ajenas a ella, aunque simpatizantes, relacionadas con los temas de la red, reforzando así su legitimidad y el apoyo moral e intelectual. Este apoyo moral cobra una especial importancia cuando se desarrollan los proyectos, momentos en los que algunos docentes pueden sentir un incremento de su carga de trabajo, de su ansiedad o de ambas cosas.

- *Función de reloj/recogedor.* En algunos proyectos, parece que la función más importante desempeñada por el consultor es la de temporizador o reloj, con el fin de que lo observe el sistema del cliente. Las visitas concertadas con regularidad a una escuela (o el pensamiento de que pronto se producirá) sirven de estímulo a los clientes para que, durante el tiempo que medie entre las visitas, piensen y experimenten a fin de mostrar algo al consultor. (Basado en Steele, 1975, pp. 4-6).

En pocas palabras, la construcción de la confianza y la credibilidad es tan importante como los tipos y la coordinación de las intervenciones. Sin embargo, es preciso evitar que se promueva la "dependencia" que actúa en contra de la creación de capacidades y, en último término, de la extensión de la autonomía y la confianza profesional en sí mismo. Las asociaciones de aprendizaje serán experiencias provisionales, aunque ricas, tanto para el consultor externo como para los maestros. Por ejemplo, al estudiar la función del consultor "provisional" o "por un período limitado", como un elemento del trabajo contratado con los maestros de una escuela primaria que aspirara a ayudarles a reflexionar sobre sus prácticas y a ponerlas en común, el tutor universitario actuó como facilitador del proceso, utilizando grabaciones de vídeo y técnicas de estímulo de los recuerdos. Sin embargo, no intervino en el diálogo crítico con ellos sobre su propio ejercicio docente, partiendo de la hipótesis de que, cuando los consultores externos no tienen oportunidad de participar en un trabajo prolongado en el tiempo (desarrollando así unas funciones basadas en la igualdad de categoría y en la necesidad de ejercer diversos roles, si hiciese falta), quizá sea mejor evitar de forma deliberada la adopción del papel del crítico amistoso (Habermas, 1972). La adopción demasiado precoz de ese papel puede llevar a la dependencia y a que, al desaparecer, deje en el profesor un vacío. Los maestros conservan diarios de sus respuestas a la función del tutor durante el trabajo<sup>2</sup>. La hipótesis se expresa en la figura 8.2, en la que se representan las funciones típicas del consultor y sus probables consecuencias.

<sup>2</sup> Véase una descripción detallada en Day, 1987a.

Consultor	Contexto	Resultado	Factores para considerar
Oído atento	Consultoría de "comprensión" a corto plazo, en la que se hace hincapié en el apoyo moral y en la autonomía del docente	1. Independencia continuada del cliente	1. El desarrollo de la comprensión puede ser limitada 2. La fase del desarrollo profesional del cliente
Amistad crítica	Consultoría a más largo plazo, como "participante informado" se sitúa en el apoyo emocional e intelectual del "otro igual"	1. Interdependencia a corto plazo 2. Independencia a largo plazo	1. Para construir la confianza y la credibilidad, hacen falta tiempo y una interactividad sostenida
Experto	Acontextual	1. Dependencia del "superior" 2. Alienación del cliente	1. Relevancia percibida, control del plan y credibilidad del consultor 2. Poder y autoridad del consultor

Fig. 8.2. Funciones del investigador-consultor (Day, 1987).

En Norteamérica, en un trabajo de naturaleza similar, Andrew Gitlin adoptó el papel del "participante informado", en el sentido de alguien que "hace esfuerzos especiales para facilitar las conversaciones sobre las ideas, los sueños y las visiones de la educación de los docentes y las relaciones entre estos conceptos y sus imágenes de una buena sociedad" (Goodman, 1994, p. 11). Gitlin (1997) señala que:

"Para que las formas fuertes de colaboración superen los enfoques impuestos, que están regulados y son obligatorios, los planes de los procesos de aprendizaje han de estar controlados por los docentes. En este sentido, la función del agente externo del cambio es, al mismo tiempo, compleja y contradictoria. Una de las ventajas de adoptar la función del participante informado, en cuanto... alguien que se une a los participantes en la práctica discursiva... es que los docentes tienen la oportunidad de adoptar funciones de liderazgo para promover este proceso con los miembros de su escuela. Cuando ocurre esto, la influencia del agente externo del cambio puede irse debilitando de manera que el desarrollo a largo plazo de los proyectos se prolongue más allá del compromiso del agente de cambio". (p. 25).

## CONCLUSIÓN: DESARROLLO DE ASOCIACIONES ESTRATÉGICAS ENTRE LA ESCUELA Y LA UNIVERSIDAD

Estos ejemplos de asociaciones constituyen una nueva confirmación de las investigaciones citadas en los capítulos anteriores acerca de que, aunque se pretenda que las escuelas sean comunidades de aprendizaje, el trabajo docente cotidiano de los profesores no deja muchas oportunidades para su propio aprendizaje. La intensificación (Robertson, 1996), el aislamiento (Lortie, 1975) y el ajeteo (Jackson, 1968; Sharp y Green, 1975) del entorno en el que se desenvuelve la mayoría están bien documentados. La práctica sólo da práctica (Britzman, 1991) y el aprendizaje de bucle sencillo (Argyris y Schön, 1974) predomina como medio de control y no de emancipación. De hecho, incluso cuando la cultura de la escuela estimula la reflexión mediante formas de colaboración y de discurso crítico sobre la enseñanza, el tiempo de desarrollo durante el horario escolar es limitado, y el estrés del trabajo hace que, pasadas esas horas, los niveles de energía de la mayoría de los docentes sean bajos. Los períodos de innovación (p. ej., la descentralización de la gestión de la escuela o la imposición de currículos nuevos) pueden debilitar, al menos provisionalmente, la voluntad y la confianza profesional de los docentes en sí mismos, para quienes la estrategia de aprendizaje más segura consiste en minimizar riesgos, en “juego seguro” y el control del ritmo del cambio. A esto se añade el efecto de la historia personal y profesional, la fase de desarrollo de cada participante y los contextos políticos locales en los que están inmersas las escuelas. El éxito de las aportaciones universitarias al desarrollo individual y organizativo exige una comprensión considerable de estos contextos y de las necesidades cognoscitivas y afectivas de los tutores, así como destreza y compromiso y, por encima de todo, la comprensión de la importancia del tiempo, la reflexión, la coordinación y la atención a los diferentes tipos de necesidades de desarrollo.

Al dar oportunidades de reflexión, las asociaciones entre profesores y docentes universitarios reconoce implícitamente que la enseñanza es una “actividad profundamente moral” (Fenstermacher, 1990, p. 133). En esencia, gracias a la provisión de redes, las amistades críticas, la colaboración directa en la práctica formativa de los docentes, la reflexión *in situ* y fuera de él, el análisis y la planificación, esos proyectos ayudan a los maestros que han tenido que “remitirse cada vez más a sus propios recursos reflexivos para fundar en ellos su juicio moral”:

“El desarrollo del docente puede ayudar a los maestros a articular y ensayar la resolución de estos problemas morales en su trabajo. Mediante la reflexión sobre su propia práctica, la observación y el análisis de la acción de otros docentes o el estudio de casos prácticos, pueden clarificar los dilemas a los que se enfrentan y preparar formas de afrontarlos fundadas en principios y prácticas, cada vez más perfectas y meditadas... Este enfoque del desarrollo del profesorado

eleva los principios del juicio meditado y práctico por encima de los prejuicios personales, los engañosos absolutos morales o las falsas certidumbres de las ciencias, como guías de la acción y el perfeccionamiento". (Hargreaves, 1995, p. 261).

La clave del éxito de las asociaciones descritas en este capítulo consiste en que éstas se orientan tanto al "profesor" como a la "práctica", reconociendo la complejidad de las carencias de los docentes y de su desarrollo en distintos momentos, afirmando implícitamente que la tarea de ser maestro y el acto docente requieren reflexión, compromiso, saber y pasión.

Los cambios de actitudes y de práctica requieren tiempo. Los maestros se encuentran en niveles diferentes de disposición a aprender y la cultura general de la escuela y de los contextos políticos nacional y locales influyen positiva o negativamente en la capacidad de los docentes de responsabilizarse de su desarrollo. El papel del interviniente externo no debe confinarse al de facilitador y organizador de cursillos. La atención a las carencias de los docentes y la organización de cursos y acontecimientos de formación continua en situación de servicio activo basados sólo en ella, limita demasiado las acciones. Para ser eficaz a largo plazo, hay que considerar al agente que interviene como a alguien que pertenece a las comunidades educativas locales y nacional, y no como si estuviera situado al margen de ellas. Por su parte, debe ser capaz de participar, con el tiempo, en distintos tipos de diálogo crítico para: 1) promover y mantener una serie de conversaciones reflexivas sobre las carencias individuales e institucionales dentro de las escuelas; 2) contribuir a la provisión de otros acontecimientos y procesos adecuados de desarrollo profesional; 3) seguir los efectos de éstos sobre el pensamiento y la práctica de los docentes y el desarrollo escolar; 4) negociar los límites entre las carencias destacadas individual e institucionalmente de los docentes, las escuelas, los cuerpos políticos y las universidades, y 5) participar en un diálogo continuo con otros "proveedores externos" en relación con aquéllas.

No obstante, en relación con la respuesta de los tutores universitarios a los contextos de reforma, en los que están implicadas tanto las escuelas como las universidades, hay una cuestión que sigue sin resolverse. Más que los profesores de las escuelas, desde hace mucho tiempo, los tutores de las universidades han establecido y defienden con entusiasmo sus identidades individuales y colectiva de "expertos" (Becher, 1989). Es difícil legislar para imponer cambios con respecto a la tradicional licencia de los tutores de las universidades para seguir, en el plano de la investigación y del saber, sus intereses individuales, mediante los que identifican sus "yoes profesionales" esenciales (aunque se haya intentado en Norteamérica, a través de las *Professional Development Schools*, y en Inglaterra, con la *School-Centred Initial Teacher Training*). Históricamente, muchos tutores fueron nombrados precisamente por la singularidad de sus investigaciones y, desde luego, no a causa de sus habilidades sociales o sus cualidades de gestión, sus destrezas ni su ética de servicio a la comunidad. Sin embargo, en la actualidad, la comunidad educativa en ge-

neral valora menos este "egoísmo", que antes fuera institucionalmente valorado. Se está exigiendo a los tutores que cambien sus planes para que concuerden más con las carencias y necesidades institucionalmente definidas, que exigen colaboración, el aprendizaje de nuevos conocimientos y la adquisición de nuevas destrezas, en cuyo contexto las opciones personales deben ser complementarias en relación con los objetivos colectivamente señalados. Para muchos académicos, los "requisitos" significan oponerse, aunque sólo sea con fines de autodefensa. En un plano más importante, la dirección tiene un papel que desempeñar, ocupada como está en el pensamiento estratégico para garantizar que se tengan en cuenta los fines morales y que se establezcan diferentes conexiones que reflejen los imperativos modificados de docentes y escuelas, guardando un equilibrio de servicio inteligente a una serie de comunidades diferentes. La manifestación de los puntos fuertes y de las limitaciones de los investigadores universitarios y de los formadores del profesorado, en relación con las necesidades de desarrollo de los maestros y de las escuelas, constituirán un factor estratégico para iniciar y responder a las necesidades del sistema en el futuro. Para que se apliquen en la práctica los conceptos de las asociaciones entre los diferentes niveles del sistema —escuelas, universidades, formación inicial del profesorado y formación continua en servicio activo—, cada uno de ellos ha de desarrollarse de cara a la diversidad y tener en cuenta la necesidad de una serie de elementos importantes para la investigación y el desarrollo dentro del sistema universitario, de acuerdo con la finalidad y los resultados deseados para el sistema educativo en su conjunto.

Para las universidades, el reto consiste en participar en la planificación estratégica de la iniciación y la respuesta, mediante la cual se incrementará su capacidad de responder a los planes de las escuelas así como de hacer progresar los académicos. Al desarrollar nuevos tipos de relaciones con las escuelas y los maestros, estarán expresando un compromiso de servicio, en el que se combinen los conocimientos y destrezas tradicionales (p. ej., en la investigación y en la producción de saber) con una nueva maestría de creación, desarrollo y consulta de conocimientos, como un elemento de un plan más diversificado que conecte más de cerca con las necesidades de la comunidad escolar en general. Ese plan demostraría el compromiso moral del profesorado universitario con el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje, en colaboración con escuelas y docentes.

# 9

## Redes para el aprendizaje: desarrollo del profesorado, mejora de la escuela

---

“A diferencia de otras profesiones, que están organizadas para apoyar actividades de investigación, la docencia es una profesión en la que resulta extraordinariamente difícil encontrar tiempo suficiente para recoger datos y para reflexionar, releer o intercambiar impresiones con los colegas... Cuando ciertos grupos de docentes se reúnen en calidad de investigadores, necesitan parcelas de tiempo en las que trabajar, así como una longevidad suficiente del grupo... Cuando el ritmo de trabajo de la comunidad es pausado y cuando los miembros del grupo se comprometen a ocuparse de cuestiones complicadas, hay oportunidad de incubar y desarrollar ideas, se instaura la confianza y los participantes se sienten cómodos suscitando cuestiones delicadas y arriesgándose a manifestarse”. (Cochran-Smith y Lytle, 1996, p. 100).

LA COMISIÓN EUROPEA publicó en 1996 su Libro Blanco *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*<sup>1</sup>, en el que avanzaba las líneas generales de acción en los campos de la educación y la formación. Señalaba la necesidad de las asociaciones cooperativas entre la escuela y la familia, la escuela y la empresa, y podría haber añadido entre las escuelas y las universidades. Proponía que “el reto de la cooperación entre los centros educativos y las empresas [escuelas]... consiste en aceptar... [las]... como socios de pleno derecho en el proceso... de formación... [educación]” (p. 16) y recomendaba la idea de la “flexibilidad sostenida” como condición necesaria del éxito. Situándose en el contexto del desarrollo escolar, Michael Huberman (1995a) proponía unas redes transescolares, fundadas en la investigación, “que procuraran salvar las distancias entre los intercambios entre compañeros, las intervenciones del

---

<sup>1</sup> Se trata del documento COM(95) 590. La traducción del título original dada por la misma Comisión Europea es “Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: Hacia la sociedad cognitiva”. (N. del T.)

personal externo y una mayor probabilidad de cambio real en el nivel del aula" (p. 193). Las redes son diferentes de las asociaciones, aunque hacen suyos los mismos principios de colaboración y encierran muchos componentes y formas de trabajar iguales. Sin embargo, su objetivo es casi siempre el cambio sistémico y consisten en una serie de escuelas que trabajan juntas durante amplios períodos de tiempo con el apoyo de personal de universidades y otras organizaciones interesadas por promover trabajos tendentes al perfeccionamiento. Dado que quienes integran estas redes se reúnen cada cierto tiempo, estas circunstancias dan oportunidad de aplicar una gran diversidad de estrategias de intervención acordadas por el personal universitario y otros, y de cambiar los centros de atención de su trabajo en común.

Aunque sólo sea una más de una serie de oportunidades de desarrollo profesional, las redes de docentes y demás interesados que aspiren a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, se han convertido en una característica cada vez más importante del panorama del desarrollo profesional. Este capítulo examina la naturaleza de las redes y los preceptos y principios de la producción de conocimientos en los que se basan, facilitando ejemplos de mejora de la escuela, consorcios de aprendizaje, comunidades de práctica y asociaciones interprofesionales.

Este tipo de "asociaciones", "sociedades conjuntas" y "redes" está proliferando con fines de "mejora" (definida como la producción de algo mejor que antes) o de "desarrollo" (definido como una realización más plena, etapa de avance que aboca a la madurez). El hecho de que puedan ser muy poderosas no se debe a que constituyan una forma nueva de aprendizaje; asociaciones entre escuela y universidad, redes para el desarrollo en la acción de diferentes formas de enseñanza y aplicación de materiales curriculares y de investigación de la enseñanza existen desde hace mucho tiempo<sup>2</sup>. Con independencia de que las hayan iniciado personas o grupos, dentro o fuera de las escuelas, una característica clave es que todas reconocen esencialmente que la responsabilidad del desarrollo del sistema ya no puede seguir dejándose en manos de otros. Por tanto, el establecimiento de redes mediante asociaciones constituye una importante modalidad de aprendizaje que puede tener efectos significativos en los profesores, en los departamentos, comunidades escolares y universidades.

## PRODUCCIÓN DEL SABER

El crecimiento de las redes refleja los cambios de la forma de entender la naturaleza y la aplicación de las modalidades de producción del saber en la sociedad contemporánea, señalados por Gibbons y sus colaboradores

---

<sup>2</sup> Véanse, por ejemplo, los proyectos financiados por el *Schools Council: Geography for the Young School Leaver* y el *Humanities Project* de la década de 1970 (Stenhouse, 1980).

(Gibbons y cols., 1994). Describen el medio tradicional (Modalidad 1) como aquél en el que "los problemas se enuncian y resuelven en un contexto regido por los... intereses de una comunidad específica" (p. 3). Se caracteriza por la homogeneidad, es jerárquico y tiende a preservar su forma. En otras palabras, es un saber proposicional producido fuera del contexto de utilización. Señalan una transformación de la modalidad de producción del saber, que se aparta de la modalidad 1 y se acerca a la modalidad 2 del saber, creado en el contexto de su aplicación. Incluye a un conjunto de profesionales más amplio, más provisional y heterogéneo, que colabora sobre un problema definido en un contexto específico y localizado. El saber producido en este contexto pretende ser útil. Se "produce siempre bajo un aspecto de negociación continua y no se producirá a menos y hasta que se incluyan los intereses de los diversos actores" (p. 4)<sup>3</sup>. La modalidad 2 del saber sigue siendo proposicional, pero se minimizan los problemas de relevancia, transferencia y adopción de la modalidad 1. Aunque las dos modalidades sean características, interactúan. Así ocurre en relación con un número creciente de redes de asociaciones entre escuelas y universidades en la educación. Implícita, si no explícitamente, sus participantes reconocen las limitaciones que implica tratar de mantener el monopolio tradicional (modalidad 1) de la producción del saber en las universidades, mediante una investigación disciplinaria institucionalizada desde el exterior de la escuela y los beneficios derivados de facilitar la interacción entre este saber y el generado a partir de la experiencia. Han reconocido que, ahora, formamos parte de un "proceso de producción del saber muy extendido" (p. 11) en el que todo el mundo aporta algo.

Hablando de los maestros como trabajadores del saber en una sociedad del conocimiento, Drucker (1994) señala que, aunque se hable mucho de los "derechos" y la "potenciación" de escuelas y docentes, deberíamos estar hablando de "responsabilidad" y "aportaciones":

"Debemos aspirar a hacer responsables a las personas. No tenemos que preguntar: '¿A qué tienes derecho?', sino: '¿De qué eres responsable?'. El cometido de la dirección en una organización basada en el saber no es hacer *jefe* a todo el mundo. La tarea consiste en hacer que todo el mundo *aporte* algo". (p. 99).

En muchos países, los departamentos universitarios y los tutores se han adaptado al nuevo contexto o, incluso, han desempeñado funciones directivas para establecer los tipos de marcos participativos de referencia que permitan esta clase de generación y producción de conocimientos. Los ejemplos de formación continua del profesorado en activo, de investigación-acción y

---

<sup>3</sup> Gibbons y sus colaboradores desarrollan con gran detalle los atributos de la producción del saber, dentro de estas categorías: 1) conocimientos producidos en el contexto de aplicación; 2) transdisciplinario; 3) heterogeneidad y diversidad organizativa; 4) responsabilidad y reflexividad social, y 5) control de calidad.

otras asociaciones que hemos visto en los capítulos precedentes hacen suyos los principios y muchas de las prácticas de la modalidad 2 de producción del saber, pero los trascienden, pasando del aprendizaje de "bucle sencillo" al de "doble bucle", en el que los contextos, normas y prácticas culturales indiscutidos se reexaminan en ambientes colegiales (capítulo 2). En éstos y en las redes y consorcios de "mejora de la escuela", establecidos más recientemente, el éxito no sólo se define por el mérito intrínseco o científico del saber producido, sino por las expectativas y resultados específicos de su aplicación en el contexto al uso.

Como "trabajadores del saber", cuya herramienta primordial es el conocimiento que posean (Duffy, 1997), los docentes tienen que hallar formas de expandir sus repertorios de conocimientos. Las redes ofrecen unas oportunidades potencialmente importantes para hacerlo. Veamos, por ejemplo, el testimonio no solicitado de un profesional que se encuentra hacia la mitad de su carrera:

"Los efectos de haber participado en este proyecto han sido de largo alcance. A nivel personal, me ha dado mayor confianza en mí mismo para hacer frente al 'trabajo con compañeros', ya que, aunque hay un compromiso personal y un sentido de propiedad y control de la tarea importantes, nadie trabaja sin apoyo. Son las decisiones del grupo las que se llevan a cabo. Ha regenerado mis sentimientos sobre la escuela desde que comenzó a dar muchas oportunidades de probar diferentes funciones. A pesar de la cantidad de trabajo duro y de la constancia que ha hecho falta, ha liberado unos niveles de energía, no explotados antes, ya que el proceso facilita la entrada continua... El efecto sobre mi ejercicio docente ha consistido en la profundización de lo que antes había considerado como un proceso bastante automático. He procurado preguntarme por qué he hecho ciertas cosas de un modo determinado y me han dado ideas y estrategias para probar alternativas. Ello ha creado un clima de investigación y un sentimiento de que las soluciones pueden hallarse mediante la colaboración. El efecto general sobre mi vida profesional ha sido la apertura de unas cuantas ventanas. Me ha preparado para hacer frente a mayores retos de la vida escolar con más confianza en mí mismo". (Day, 1997d, pp. 12-13).

En consecuencia, esta modalidad de desarrollo del docente y de la escuela no sólo es importante como respuesta a la reforma estructural, el ritmo de cambio y la mejora de expectativas en el rendimiento escolar de muchos países, sino también porque, en el mejor de los casos, permite a los maestros que, con compañeros de dentro y fuera de la escuela, configuren y participen en unos desarrollos individuales y escolares que les aporten beneficios a ellos mismos, en cuanto maestros, y a las escuelas en las que den clase. En el mejor de los casos, la presencia de las redes supone el reconocimiento de la necesidad de un desarrollo continuado "adaptado" a las necesidades de aprendizaje individuales y organizativas, que vaya más allá de la intimidad que solía caracterizar la vida profesional de los profesores, orientándose hacia formas de investigación colaborativa, esenciales para satisfacer las nuevas exigencias. Por definición,

las redes son también el reconocimiento de que el aprendizaje circunscrito a la experiencia limita el desarrollo y de que, probablemente, los maestros se comprometan a aprender lo que encierre algún interés y tenga significación personal para ellos. Por tanto, en esencia, las redes facilitan "unas estructuras organizativas que permiten que los grupos de docentes se reúnan para hablar de su trabajo, aprender unos de otros y ocuparse de cuestiones curriculares y estructurales" (Cochran-Smith y Lytle, 1996, p. 98). Representan el polo opuesto del "artesano" (Huberman, 1993a) o de los paradigmas del aprendizaje en aislamiento de "bucle sencillo" (Argyris y Schön, 1974).

Hord (1997) ha examinado el concepto y los usos de las redes de aprendizaje profesional, centrándose ante todo en las que participaban escuelas o departamentos completos. Aun reconociendo que esas comunidades de investigación y mejora continuas son "embrionarias y [están] dispersas" (Darling-Hammond, 1996a, p. 10), Hord descubrió diversos factores necesarios para su desarrollo: a) aportaciones significativas efectuadas por los directores de las escuelas para crear ambientes acogedores (Leithwood y cols., 1997); b) participación del profesorado en las decisiones, diálogo reflexivo mediante una práctica compartida y revisión a cargo de compañeros e investigación, y c) atención centrada "sin desviaciones" en el aprendizaje de los alumnos y del profesorado (Louis y Kruse, 1995; Brandt, 1992; Sarason, 1990). Aunque la construcción de las redes de aprendizaje cooperativo requiera tiempo, la bibliografía muestra que tanto el profesorado como el alumnado reciben de ellas unos beneficios importantes, entre los que se cuentan:

- reducción del aislamiento de los docentes;
- compromiso mayor con el proyecto y los objetivos de la escuela y mayor vigor para trabajar con objeto de fortalecer el proyecto;
- mayor probabilidad de que los docentes estén bien informados, profesionalmente renovados e inspirados para inspirar a los estudiantes;
- avances significativos en la realización de adaptaciones curriculares para los estudiantes y cambios más rápidos que en las escuelas tradicionales para los alumnos;
- mayor probabilidad de que se emprendan cambios fundamentales y sistémicos. (Hord, 1997, pp. 27-28).

## CICLOS DE APRENDIZAJE

Michael Huberman propone cuatro ciclos de aprendizaje cada vez más abiertos:

1. *El ciclo individual cerrado*, que se corresponde al máximo con el aprendizaje privado de los maestros en las aulas.
2. *El ciclo individual abierto*, en el que el profesor busca ayuda de los compañeros de la escuela.

3. *El ciclo colectivo cerrado*, en el que diversos grupos de docentes de varias escuelas con intereses comunes se reúnen para poner en común experiencias y dialogar sobre problemas de la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una comunidad de investigación formada por docentes, en la que éstos trascienden las limitaciones del desarrollo basado en su propia experiencia anterior, haciéndolo público en el grupo y someténdolo a una crítica empática. El trabajo de investigación-acción colaborativa puede constituir una parte significativa del desarrollo del grupo. El ciclo es cerrado en el sentido de que no se reclama la asistencia de conocimientos y destrezas de terceros. En consecuencia, el grupo se fundamenta en su saber colectivo, que puede o no ser suficiente para promover el desarrollo continuo en el tiempo.
4. *El ciclo colectivo abierto* se corresponde mejor con las asociaciones y redes de aprendizaje que implican a terceros relevantes, que quizá no participen directamente en la enseñanza en el aula, aunque dominen diversas destrezas y conocimientos proposicionales sobre la educación que complementen el saber práctico de los docentes. Este modelo de "ciclo colectivo abierto" se funda en el supuesto de que:

"La demostración de los expertos, la observación sistemática de la actuación de los docentes que emprenden prácticas nuevas, las intervenciones en directo, en forma de aprendizaje tutelado y en dos niveles (Schön, 1987) parecen necesarias para cualquier cambio importante del ambiente de aprendizaje creado por el maestro... Las mismas tendencias aparecen en la bibliografía relativa a la implementación (Fullan, 1991). Los docentes tienden a quedar 'atascados' en los niveles inferiores de dominio, por la falta de consejo de expertos externos o de compañeros experimentados, pero de compañeros que sepan respetar e integrar la 'artesanía' del maestro al que aconsejen". (Huberman, 1995a, p. 206).

La fuerza de la ilustración que hace Huberman de un ciclo colectivo abierto (véase la figura 9.1), que describe modestamente como "un escenario plausible para el desarrollo profesional de maestros" (1995a, p. 207), estriba en su insistencia en que, para que los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan éxito, es necesario un trabajo en colaboración que no se restrinja a un grupo o grupos homogéneos de docentes, sino que admita a personas "ajenas" a los mismos, a sabiendas de que:

- las aportaciones conceptuales (conocimientos sobre la educación) son parte necesaria del proceso de iluminación, desafío y conceptualización del saber práctico, facilitando perspectivas diferentes que, en último término, permitan la "construcción conjunta de conocimientos mediante la conversación" (Cochran-Smith y Lytle, 1996, p. 103);

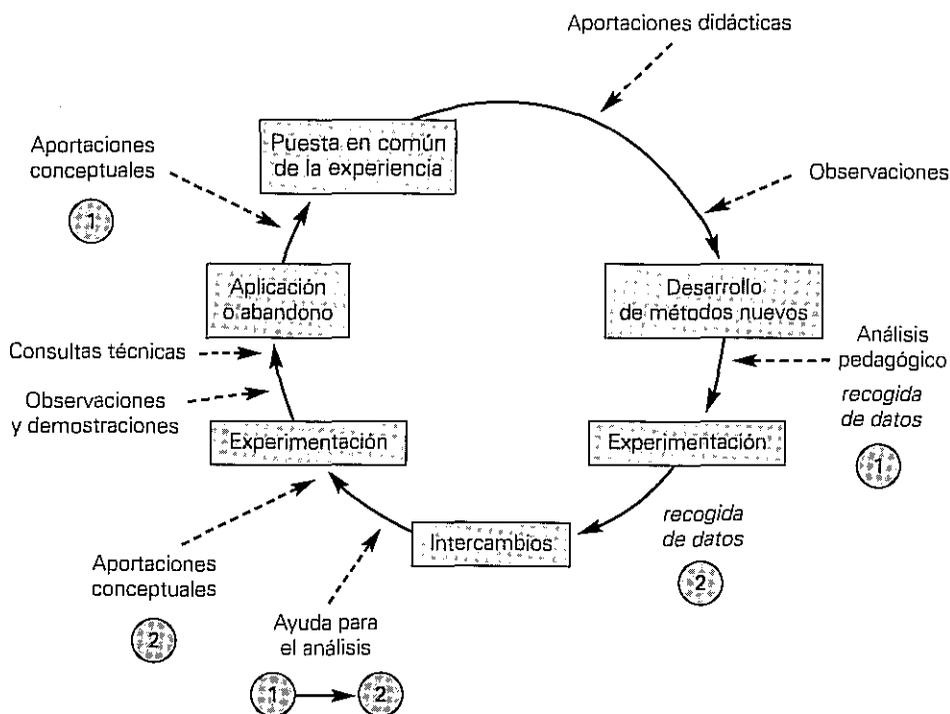


Fig. 9.1. Ciclo colectivo abierto (Huberman, 1995a).

- las aportaciones didácticas —ejemplificación, práctica, información sobre los hechos y supervisión (Joyce y Showers, 1988)— permiten la aplicación y la experimentación de lo aprendido en la práctica;
- la recogida y el análisis de datos son necesarios para revisar de forma sistemática las prácticas vigentes y las nuevas.

Éstas son las limitaciones de la exposición de Huberman:

- Hay una aparente falta de flexibilidad que parece limitar su adaptabilidad al fin propuesto. No es necesario que las aportaciones que aparecen con líneas discontinuas en la figura 9.1 se produzcan en determinados lugares del ciclo ni hace falta que ocurran más de una vez, aunque puedan ser de tipos diferentes.
- Aunque el principio y el final de los ciclos destacan la necesidad de alcanzar determinados objetivos acordados, no se discute la transición entre ciclos ni la dirección de esa transición.
- Aunque Huberman señale los principios necesarios para el éxito de las redes, es decir, la demostración de una interactividad sostenida, un

compromiso de longevidad, unos proyectos interrelacionados, un liderazgo fuerte, unas infraestructuras de apoyo y coherencia intelectual, no dice *cómo* pueden demostrarse en la práctica.

- Aunque reconoce la necesidad de que los miembros cuenten con apoyos en su escuela para el trabajo continuo y complementario, no indica cómo lograrlo.
- No parece darse cuenta de los costes de tiempo y de energía para los maestros, porque, "aunque la teoría sea poderosa, a menudo, la práctica es agotadora y abrumadora" (Trachtman, 1997, p. 192).
- No es probable que ninguna red funcione durante mucho tiempo sin un líder o líderes que actúen como facilitadores o coordinadores del proceso. Tendrán que ser capaces de poner en práctica y extender los tipos de funciones de consulta descritos en el capítulo anterior y convertirse ellos mismos en trabajadores de la red para aprovechar el adecuado dominio de conocimientos y destrezas internos y externos a la red, con el fin de facilitar las aportaciones conceptuales y didácticas adecuadas, la recogida y el análisis de datos, la facilitación y las consultas técnicas.

## LA MEJORA DE LA ESCUELA

Un ejemplo del modo en que muchas escuelas pueden establecer contactos en forma de red, participando en el aprendizaje de doble bucle y en la "modalidad 2" de producción de conocimientos, lo ofrece la "mejora de la escuela", definida como:

"Un esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas, relacionadas con aquéllas, en una o más escuelas, con la finalidad última de lograr con mayor eficacia los objetivos educativos". (Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer y Robin, 1985, p. 48)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Hay que distinguir la "mejora de la escuela" de la "eficacia de la escuela". Aunque esta última haya sido útil para identificar una serie de características que comparten las llamadas escuelas eficaces (véase Sammon y cols., 1995, p. 8), se ha criticado que incluya un "conjunto de valores que parecen ser de una ideología de control social" (Elliott, 1996). Elliott critica la investigación de la eficacia escolar por mecanicista, estando configurada por los valores de "jerarquía", "orden", "uniformidad" y "adhesión", y sus descubrimientos por "ignorar las complejidades de la práctica en las escuelas", "no describir las prácticas desde las perspectivas de los profesionales", y apoyar las estructuras jerárquicas tradicionales dominadas por la dirección empresarial. Cita el punto de vista de Perrone acerca de que los valores que subyacen en las ideas de las escuelas eficaces "suponen la visión de los docentes como operarios técnicos en un sistema tecnológico de vigilancia y control del alumno" (1996, p. 212). Critica, por reduccionista y fundamentalista, el carácter de la investigación de la eficacia escolar, que confunde "la idea de una escuela eficaz con la de una buena escuela" (p. 213). Critica los descubrimientos de la investigación de la eficacia escolar, que no concebían la educación como un proceso moralmente complejo que requiere que los docentes ejerciten sus capacidades de elección prudente (p. 219).

Los poderosos efectos que sobre el aprendizaje y la capacitación tiene la participación en unas redes de aprendizaje que no sólo utilicen el saber que ya posean los docentes, sino que también lo cuestionen y lo expandan, están bien documentados (p. ej.: Little y McLaughlin, 1991; Bascia, 1991; Carter, 1991; Lord, 1991; Smith, Wiggington, Hocking y Jones, 1991; Fullan, 1993b; Hopkins, West y Ainscow, 1996; Lieberman y Miller, 1992; Louis y Miles, 1990; Elmore, 1992)<sup>5</sup>. Las redes pueden centrarse en la mejora específica de la calidad de una materia (Lieberman y McLaughlin, 1992); el fortalecimiento de las capacidades de las escuelas para proporcionar una educación de calidad para todos sus alumnos (Hopkins y cols., 1996); la ampliación de la capacidad de los responsables del desarrollo profesional de los docentes (Sparks y Hirsch, 1997); el establecimiento de asociaciones entre comunidades y escuelas (Stoll y Fink, 1996) y la implantación de la colaboración interprofesional que abarque, por ejemplo, a padres, maestros y profesores, trabajadores sociales, psicólogos y empresarios (Corrigan, 1997; Day, van Veen y Walraven, 1997). Pueden ser locales, nacionales o transnacionales (Posch y Mair, 1997).

Un ejemplo reciente de *establecimiento de redes estructurales* entre universidades, escuelas y administraciones educativas locales ha sido la aparición en Norteamérica de las *Professional Development Schools (PDS)*. Aunque, desde luego, tenga sus detractores<sup>6</sup>, unen a los maestros y a los tutores universitarios en una responsabilidad común "con respecto a la preparación clínica de nuevos docentes, el desarrollo profesional del profesorado con experiencia, el apoyo a la investigación dirigida a mejorar la práctica y al refuerzo del aprendizaje de los alumnos... El trabajo de las PDS está guiado por un compromiso con un conjunto de principios que incluye un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje centrado en el alumno; el reparto de las responsabilidades entre las instituciones asociadas; la renovación simultánea de la escuela y la universidad, y el compromiso para dar igualdad de oportunidades a todos los participantes" (Levine y Trachtman, 1977, pp. 1-2).

Muchas redes tienen una vida relativamente corta y se forman con el fin de llevar a cabo una determinada tarea, desapareciendo una vez cumplidos los fines acordados. Otras, reconociendo los beneficios más generales con respecto al perfeccionamiento a largo plazo, derivados de las asociaciones heterogéneas que dan oportunidad de un desarrollo continuo, siguen en pie, aunque cambien sus miembros y sus finalidades específicas. En Canadá, el *Learning Consortium* está constituido por asociaciones para la formación colaborativa del

<sup>5</sup> Las descripciones y análisis de la creación y mantenimiento de redes entre diferentes interesados aparecen resumidos, por ejemplo, en: Myers y Stoll (1993); McLaughlin y Oberman (1996); Sparks y Hirsch (1997); Hollingsworth (1997); Lieberman y Miller (1992); Lieberman y McLaughlin (1992); Stringfield y Teddlie (1988); Glickman (1990); Stringfield (1995); McLaughlin y Talbert (1993).

<sup>6</sup> Véase una crítica detallada de las premisas que subyacen a las *Professional Development Schools (PDS)*, y el impacto negativo potencial de las mismas sobre el trabajo del investigador universitario en Labaree y Pallas (1996).

profesorado, constituidas entre distritos escolares (o administraciones educativas locales) e instituciones de educación superior, abarcando una serie de actividades centradas en las carencias de la escuela y del profesor. Su objetivo es:

“Mejorar la calidad de la educación de escuelas y universidades, centrándose en el desarrollo del profesorado, el desarrollo escolar y la reestructuración de distritos y del profesorado [universitario] de educación en apoyo del perfeccionamiento continuo”. (Fullan, 1993b, p. 121).

Michael Fullan (1995) describe el desarrollo del *Learning Consortium*:

“Aunque, en líneas generales, estaban formuladas las premisas y los objetivos básicos, nos habíamos comprometido a lanzar iniciativas específicas para realizar nuestras metas. Comenzamos haciendo hincapié en el aprendizaje cooperativo, un tema que nos brindó un punto de partida concreto. Hacia el tercer año, las sesiones de verano e invierno sobre el aprendizaje cooperativo y el seguimiento de apoyo estaban bien establecidos; estaba en marcha un nuevo programa de titulación profesional de docentes, basado en el trabajo de campo, y se llevaron a cabo conferencias de divulgación y acciones de formación continua del profesorado en activo, con enfoques relacionados con la colaboración, como la actuación de mentores, la inducción, la supervisión a cargo de compañeros y la planificación de la mejora escolar. Los socios del *Consortium* procuraron relacionar todas estas actividades, prestando atención a temas tan consistentes como el ejercicio docente en cuanto aprendizaje durante toda la carrera profesional, la promoción de las culturas de colaboración y la instrucción... En fechas más recientes, el *Learning Consortium* ha comenzado a incorporar programas de preparación de profesorado innovador como un elemento de su compromiso para integrar el consorcio de educación del profesorado”. (p. 262).

### **Mejora de la calidad de la educación para todos: *Improving the Quality of Education for All***

David Hopkins, Mel West y Mel Ainscow han trabajado en relación muy directa con escuelas de diversas zonas de Inglaterra y de otros lugares durante un período de seis años para reforzar su *capacidad de facilitar una educación de calidad*, “en vez de implantar un currículo específico o innovaciones docentes” (Hopkins y cols., 1998a, p. iv). Fundamentan su trabajo en una serie de proposiciones:

- Si no se centran con claridad en las condiciones internas de la escuela, los trabajos de mejora quedarán rápidamente marginados.
- La mejora de la escuela no se producirá salvo que se tomen decisiones claras sobre el desarrollo y el mantenimiento.
- La mejora satisfactoria de la escuela supone la adaptación del cambio externo con fines internos.

- La mejora escolar seguirá siendo una actividad marginal, salvo que influya en todos los niveles de la escuela.
- Los datos sobre el rendimiento escolar crean la energía para el desarrollo.
- Los esfuerzos de mejora coronados por el éxito engendran un lenguaje sobre la enseñanza y el cambio. (Hopkins, Ainscow y West, 1997, pp. 263-268).

Como el *Learning Consortium*, el proyecto *Improving the Quality of Education for All* (IQEA)<sup>7</sup> está comprometido con un enfoque de investigación-acción mediante la asociación, y sus iniciadores externos, universitarios, coordinan las estructuras de apoyo, facilitando la formación de los coordinadores de las escuelas, haciendo visitas periódicas a los centros, contribuyendo a la formación del profesorado, proporcionando materiales para el desarrollo y supervisando la implementación del proyecto de cada escuela (Hopkins y cols., 1998a, p. 4).

Por tanto, el proyecto IQEA está "implicado en un enfoque del cambio educativo que se centra en el aumento del rendimiento del estudiante, ocupándose del proceso de enseñanza y aprendizaje y de las condiciones en las que se apoya" (Hopkins y cols., 1997, p. 261). Una importante característica distintiva de los procedimientos de capacitación de proyecto es su atención a la extensión del alcance de las estrategias de enseñanza a disposición de los maestros. Todo ello se basa, en gran parte, en el trabajo realizado en Norteamérica que proporciona "pruebas abundantes de que... el uso de las estrategias docentes adecuadas puede incrementar espectacularmente el rendimiento del alumno" (Joyce, Showers y Weil, 1992) y de que "las estrategias de mejora de la escuela tienen que ayudar a los docentes a crear un discurso sobre la enseñanza y un lenguaje para la misma". Sus cinco principios son:

- La mejora de la escuela es un proceso que se centra en reforzar la *calidad del aprendizaje de los alumnos*.
- La visión de la escuela debe abarcar a *todos* los miembros de la comunidad escolar, tanto en calidad de aprendices como en la de colaboradores.
- La escuela ha de interpretar las presiones externas a favor del cambio como oportunidades importantes de asegurar sus *prioridades internas*.
- La escuela procurará desarrollar estructuras y crear condiciones que estimulen la colaboración y lleven a la *potenciación* de individuos y grupos.
- La escuela tratará de promover la idea de que *la supervisión y la evaluación de la calidad* es una responsabilidad que comparten todos los docentes. (Hopkins y cols., 1997, p. 262).

La reflexión, la investigación dentro y fuera de la escuela y el diálogo son las estrategias clave de un trabajo que combina la investigación-acción individual y la colaborativa con las sesiones de formación. Los coordinadores de red utilizan diversas funciones y técnicas de consulta intervencionista para

<sup>7</sup> Véase la descripción del proyecto IQEA en Ainscow, Hopkins, Southworth y West: *Hacia escuelas eficaces para todos*. Narcea, Madrid, 2001.

proporcionar los tipos de aportaciones conceptuales, didácticas, de recogida de datos y técnicas descritas por Huberman (1995a) y presentadas como esenciales para el éxito del ciclo colectivo abierto.

Éste es un proyecto importante porque: 1) se centra en lo que ocurre en las aulas; 2) asegura los planes acordados de acción y la formación adecuada para apoyarlos; 3) se ocupa de la producción del saber en los contextos de su utilización; 4) extiende las oportunidades de desarrollo, reconociendo en su diseño que la heterogeneidad, la complementariedad del saber, la experiencia y las destrezas de los participantes pueden conducir a una sinergia, y 5) sitúa a los participantes en el centro de las decisiones sobre la práctica. No obstante, el modelo de interactividad sostenida presenta dificultades y problemas, porque requiere tiempo, energía y un conjunto de técnicas de consulta:

“Nuestro compromiso de *trabajar con, en vez de sobre* las escuelas presenta muchas dificultades y problemas. En un proyecto más tradicional, podríamos haber optado por introducir un modelo de desarrollo conocido, basado en actividades previas de investigación. Después, habiendo fijado la iniciativa, nuestra tarea hubiera consistido en observar y registrar los procedimientos y los resultados de la intervención. En IQEA, hemos decidido adoptar, a propósito, un enfoque muy diferente, basado en una perspectiva alternativa acerca de cómo facilitar el cambio. En vez de tratar de imponer unos modelos de mejora validados externamente, tratamos de apoyar a las escuelas para que creen sus propios modelos. Nuestra premisa sostiene que es mucho más probable que ese enfoque, que se basa en las biografías y circunstancias de organizaciones particulares, produzca y ayude a mantener unas mejoras significativas de la calidad de la escuela”. (Hopkins y cols., 1998a, p. 5).

## HACIA UNAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

“Para que las escuelas operen con eficacia en los sistemas descentralizados... es necesaria la comprensión de la comunidad, reflejada en la práctica y el discurso del sistema, que depende mucho de la confianza en el juicio profesional en el plano de la escuela”. (National Schools Project Report, 1993, p. 13).

En Australia, dos proyectos nacionales —“National Schools Network” e “Innovative Links Between Schools and Universities” (Sachs, 1997; Sachs y Groundwater Smith, 1996)— son iniciativas que se basan en la acción de la escuela, en las que los docentes y las universidades participan en redes de desarrollo profesional que “rompen con las concepciones localistas tradicionales de la profesionalidad docente” (Sachs, 1997), dando oportunidades de acceso interestatal y transistémico a la información y a la mejor práctica. Como el proyecto IQEA en Inglaterra y el *Learning Consortium* en Canadá, los antes señalados se basan en la idea de que no hay una receta única para mejorar la escuela y que el desarrollo de la profesionalidad del docente y el descubri-

miento de problemas y las formas de atajarlos, aunque se consigan mejor en el contexto escolar local, no deben confinarse a éste. Aunque el objetivo era realizar cambios en las prácticas de los docentes, no se trataba de alcanzarlo mediante la aplicación de una fórmula. Es muy importante el hecho de que, como el *Personal Development Planning Project*, descrito en el capítulo 5, daban por supuesta la relación entre la organización y el trabajo de los docentes, así como una conexión interactiva, aunque no siempre directamente complementaria, entre el desarrollo del profesorado y de la escuela. También conviene señalar que el *Innovative Links Project*, que representa las asociaciones "formales y explícitas" entre 14 universidades y 100 escuelas, se diseñó para impulsar a todos los participantes "más allá de las formas acostumbradas de hacer las cosas y de sus relaciones habituales" (Yeatman y Sachs, 1995). Yeatman y Sachs (1995) califican este proyecto como "nuevo y significativo" porque:

- el desarrollo profesional del docente se ha diseñado y elaborado tomando como base toda la escuela, de manera que rompa el aislamiento tradicional del aula y enlace a los docentes en una red de comunidades de aprendizaje y de conversaciones profesionales que tengan como base la escuela;
- se ha desarrollado como una relación formal y explícita entre profesionales de la docencia no universitaria y formadores del profesorado, pensada para fomentar el desarrollo profesional de los participantes de ambos conjuntos;
- es una asociación formal entre las escuelas y universidades participantes cuya influencia y significación se extienden a todo el sistema. (p. 21).

La colaboración entre escuelas y universidades en Australia ha llevado al desarrollo de *comunidades de práctica* en las que el aprendizaje no consiste en la adquisición de estructuras, sino en una mayor posibilidad de participación de los aprendices en actuaciones especializadas (Lave y Wenger, 1991, p. 17):

"Un elemento clave de la acción especializada consiste en la capacidad de hablar de ella, de contar cosas sobre ella, no como una representación de segundo orden de lo que se haga, sino como parte integrante del ser experto. Por tanto, aprender es una forma de *ser* en un mundo social determinado que no se limita a saber de ello o a describirlo. En este sentido, se hace hincapié en la participación en una comunidad de profesionales, en vez de en la mera adquisición de un conjunto de destrezas o de las prácticas que parezcan satisfacer los requisitos burocráticos". (Sachs, 1997, p. 272).

## REDES QUE TRANSFORMAN LAS DESVENTAJAS EN VENTAJAS

Las redes y las comunidades de práctica no tienen que limitarse a quienes pertenezcan a comunidades educativas incluidas en las corrientes en boga. Hay un número cada vez mayor de asociaciones que engloban a los padres y

otros actores sociales (Frieberg, 1997; Lawson y Briar-Lawson, 1997) y de asociaciones interprofesionales que reconocen que ningún grupo de educadores es capaz, por sí solo, de satisfacer las necesidades de otro. El ejemplo de este capítulo se centra en los niños y jóvenes "en situación de riesgo" de las comunidades menos afortunadas. La expresión "en situación de riesgo" se refiere a los niños y jóvenes que están en peligro de fracasar en la escuela, en su vida social o en la transición satisfactoria a la vida laboral. La pobreza, la etnia, las circunstancias familiares, el idioma, el tipo de escuela, la geografía y la comunidad son algunos de los factores que influyen en el rendimiento educativo, social y ocupacional.

Numerosos estudios de investigación de muchos países muestran las consecuencias que se derivan para la sociedad de los niños y jóvenes en situación de riesgo de fracaso en nuestras escuelas. En los últimos años, tanto el número de niños y jóvenes que pueden considerarse en esta situación, como su grado de quebranto han aumentado. A las escuelas urbanas se les plantean retos especiales cuando hacen frente a la diversidad de riesgos y tratan de solucionar los problemas que afectan a los niños y a sus familias, y un número cada vez mayor está experimentando tasas crecientes de abandono de los estudios y bajo rendimiento de alumnos y docentes, condiciones en las que difícilmente pueden influir incluso los maestros y las escuelas más eficaces. Los esfuerzos de intervención se complican por el llamado "efecto Matthew" o, lo que es lo mismo, la mayor probabilidad de que los alumnos más atrasados al comenzar la escuela, o que aprenden más despacio, muestren un retraso progresivo durante su permanencia en ella (Reynolds, 1988; Waxman, 1992). Por tanto, en vez de "culpar a la víctima" —el niño o el ambiente social y cultural del alumno—, podemos decir que los sistemas escolares, los programas y las características organizativas y ambientales contribuyen a fomentar los problemas de aprendizaje (Wang, 1990) y el fracaso académico (Wehlage y cols., 1989; Boyd, 1991; Waxman, 1992). Podemos considerar que las escuelas que alienan a sus alumnos y maestros, mantienen unos niveles bajos y unos procedimientos educativos de mala calidad, tienen expectativas diferentes con respecto a unas u otras clases de alumnos, tienen tasas elevadas de personas que no acaban sus estudios, tienen muchas faltas de asistencia y problemas de disciplina o no preparan suficientemente a sus alumnos para el futuro, están "en situación de riesgo" (Waxman, 1992).

La inversión del ciclo de fracaso educativo en los ambientes escolares "de riesgo" es muy difícil, pero hay pruebas de que puede conseguirse. No obstante, la realidad es que la mayoría de las escuelas no están diseñadas para satisfacer las necesidades evolutivas y educativas de la juventud contemporánea, ni los profesores están preparados y formados en relación con tales necesidades. Sobre todo en las zonas urbanas, se ha producido un incremento del absentismo y de los abandonos de estudios. El número de alumnos con necesidades especiales de aprendizaje está creciendo marcadamente. Los medios orientados específicamente a determinados grupos, sobre todo a

los de minorías étnicas y culturales de educación secundaria, son extremadamente limitados. Es mucho más probable que estos jóvenes abandonen los estudios sin ningún título y corran un alto riesgo de subempleo. En algunos grupos minoritarios étnicos y culturales, la tasa de desempleo juvenil sobrepasa el 50%. Por tanto, para gran número de jóvenes, es evidente que la educación no cumple siquiera su función de cualificación, y las perspectivas de empleo, incluso con títulos, están disminuyendo en muchos países. El cuadro general muestra un empeoramiento de los problemas del alumnado, un profesorado quemado o desilusionado y unas organizaciones escolares sometidas a demasiadas presiones. En muchas ciudades, es difícil encontrar a docentes cualificados que estén dispuestos a trabajar en escuelas de riesgo (van Veen y cols., 1997).

La realización y el mantenimiento de mejoras en aulas de escuelas del centro de las ciudades que padecen unas proporciones elevadas de cambio de maestros y altas tasas de absentismo de los alumnos, requiere que las asociaciones de profesionales trabajen juntas y con otras personas, pues "la mayoría de las escuelas de zonas deprimidas no tienen *dentro de ellas* una capacidad de renovación sostenible" (OFSTED, 1993). Barber, Denning, Gough y Johnson (1994) han revisado las iniciativas de educación urbana en Inglaterra; en Norteamérica, Lawson y Briar-Lawson (1997) han supervisado la cada vez más abundante bibliografía sobre las iniciativas de cambio en las que participan escuelas, familias y comunidades donde:

"Un número cada vez mayor de maestros está sobrecargado, algunos incluso abrumados, por cinco problemas que interactúan entre sí:

1. El creciente número de niños que ingresan en sus aulas con problemas de aprendizaje, dificultades evolutivas y factores de riesgo para su salud.
2. Las nuevas exigencias de inclusión de alumnos de educación especial en unas aulas 'regulares' ya sobrecargadas.
3. Recortes de recursos, materiales de enseñanza y aprendizaje anticuados, edificios deteriorados y ambientes escolares inseguros.
4. Cambios significativos de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, junto con nuevas exigencias de responsabilidad, basadas en el rendimiento.
5. Necesidades de aprendizaje y de apoyo asociadas a las nuevas tecnologías informáticas". (p. 184).

Añaden que, en conjunto, estos problemas son responsables de la erosión del desarrollo, la moral, la salud y la satisfacción en el trabajo de muchos docentes, lo que, a su vez, lleva a "reducciones de la calidad de las interacciones de los docentes con los estudiantes". En pocas palabras, se reconoce que los profesores no pueden hacerlo todo ni solos. Conviene destacar que reclaman que se acaben las "guerras de paradigmas" y la pugna entre "escuelas de pensamiento" que, según afirman, tratan de influir en la dirección y en los procesos de mejora escolar, sosteniendo que ninguna de ellas tiene todas las respuestas.

Dean Corrigan amplía este tema, reclamando un enfoque multiprofesional y en el que participen diversos agentes para crear y mantener las oportunidades de aprendizaje de los alumnos más damnificados y para que se coloque a los niños y a las familias en el centro de los esfuerzos de mejora. Señala que los tipos de asociaciones interprofesionales indicados por Nixon y sus colaboradores en el capítulo 1 son característicos de la nueva profesionalidad.

“En el futuro, los educadores tendrán que aprender a colaborar con otros profesionales que presten servicio a los mismos clientes, con los demás profesionales de servicios humanos, como los sanitarios, los de trabajo social y de la justicia penal. Además de la preparación en sus correspondientes campos de especialización, cada uno de los profesionales antes mencionados tendrá que poseer un núcleo común de conocimientos que se derive de los problemas con los que se enfrenten sus clientes y deben tener acceso al tipo de educación interprofesional que los prepare para trabajar juntos, en unos sistemas de asistencia desarrollados en colaboración, centrados en la familia y encuadrados en la comunidad”. (Corrigan, 1997, p. 209).

## REDES DE APRENDIZAJE: ADVERTENCIAS

Hay cuatro cuestiones problemáticas sobre el poder, el control y la autonomía que son fundamentales con respecto a los trabajos sistémicos de mejora: 1) colaboración y cooperación; 2) autonomía profesional e intereses creados; 3) diferencias entre escuelas y docentes, y 4) funciones y relaciones entre la educación superior y las escuelas.

### Colaboración y cooperación

Judyth Sachs (1997), refiriéndose al reto de las asociaciones entre universidad y escuela, hace una distinción muy útil entre “colaboración” y “cooperación”. La primera supone la decisión conjunta y requiere tiempo, una negociación cuidadosa, confianza y comunicación eficaz —ambas partes son aprendices en un campo que se centra en reforzar el diálogo profesional—. En la segunda, no se discuten y se mantienen los límites de cada función y las relaciones de poder, dándose poco aprendizaje mutuo en lo que, en esencia, es un tipo de desarrollo profesional proporcionado por “expertos”, que puede estar más cerca de los intereses de quienes tradicionalmente tienen el saber que de los que no lo tienen.

“Cuando el poder y el prestigio son desiguales, la ‘colaboración’ puede convertirse con facilidad en ‘absorción’ o, incluso, en una dominación enmascarada por una denominación eufónica”. (Erickson y Christman, 1996, p. 150).

Wagner (1997) analiza tres formas diferentes de cooperación directa, "manifestadas en intercambios, transacciones y acuerdos negociados directamente entre investigadores educativos y maestros o administradores" (p. 14). Son las siguientes: acuerdos de extracción de datos, asociaciones clínicas y acuerdos de coaprendizaje. Cada una de ellas refleja concepciones diferentes de las funciones de los investigadores y de los profesionales. En la extracción de datos, ambos están claramente separados, pues el investigador posee el dominio técnico necesario para la investigación. En las asociaciones clínicas, se entiende que profesionales e investigadores, trabajando juntos, pueden aportar conocimientos sobre la práctica educativa, de manera que las dos funciones se establecen mediante negociación y se difuminan los límites entre ambas. No obstante, los profesionales siguen siendo el objeto de investigación. En los acuerdos de coaprendizaje, tanto los investigadores como los profesionales se consideran "agentes y objetos de investigación, al mismo tiempo" (p. 16). Wagner dice que, aunque los tres tipos de cooperación son útiles en distintos contextos, los dos últimos ofrecen más posibilidades de cambio, ya que ambos reconocen que es más probable que se llegue a un cambio duradero si el profesional participa en el diseño y en los procedimientos de investigación (Wagner, 1997).

### **Autonomía profesional e intereses creados**

"Valoro mucho la tradición de la autonomía profesional como base de la calidad educativa, pero parece que ahora debe negociarse esto en el nivel de la escuela. Deben hacerse concesiones en el terreno de la autonomía individual con el fin de sentar las bases del trabajo colaborativo, porque ya no podemos considerar al profesorado de la escuela como una asociación federal de docentes y departamentos: debe ser una comunidad profesional. Y en esa comunidad debe asentarse su autonomía profesional". (Stenhouse, 1975, p. 183).

Es probable que la mejor forma de actuar en los ciclos colectivos abiertos del tipo descrito por Huberman sea no sólo a través de asociaciones colaborativas entre escuelas o grupos de docentes de distintas escuelas que actúen también como líderes del cambio con los compañeros de sus mismas escuelas (como en IQEA), sino también entre escuelas y agentes externos de administraciones educativas locales o universidades, por ejemplo. No obstante, puede que haya distintos intereses creados con fines diferentes en juego.

Los tipos de colaboración descritos en los ejemplos de asociaciones y redes de este capítulo y del anterior son los que no están regulados por la legislación ni amenazan la autonomía del maestro más allá de las concesiones que se hagan en la escuela. Por el contrario, al valorar y apoyar la elección y la participación de los profesores en su propio aprendizaje, en el contexto de las necesidades de toda la escuela y fuera de él, promueven su profesionalidad.

Sin embargo, no toda colaboración tiene esta finalidad. Se han suscitado críticas contra ciertos trabajos de mejora de la escuela que han acompañado las reformas estructurales en Inglaterra, Australia y Norteamérica, por ejemplo, por utilizar palabras como "colaboración", "participación", "delegación" y "potenciación" para aludir a asociaciones entre "directivos" y docentes que, en realidad, son un medio de garantizar la implementación acrítica de los planes políticos del gobierno, el estado, el distrito e, incluso, de la escuela (Grundy y Bonser, 1997; Smyth, 1991; Ball, 199; Elliott, 1991, 1996; Gitlin, 1997):

"El lenguaje del nuevo orden de trabajo es intrínsecamente contradictorio porque, aunque predique la democracia organizativa y la potenciación, en realidad no permite que los trabajadores cuestionen algunas premisas fundamentales subyacentes a las nuevas funciones del capitalismo". (Gee, Hull y Lankshear, 1996, pp. VII-IX).

Esos planes dominados por la gestión representan una visión instrumental y restringida de los fines de la educación, interpretados como la producción de individuos económicamente competitivos, descuidando, al mismo tiempo, el desarrollo de una "ciudadanía crítica" (Hursh, 1997):

"La inflexibilidad de la colegialidad obligatoria hace difícil el ajuste de los programas a los fines y prácticas de los ambientes concretos de la escuela y de la clase. Hace caso omiso de la profesionalidad de los docentes y del juicio discrecional que lleva consigo". (Hargreaves, A., 1994, p. 208).      ¶

Como, en su mayoría, el profesorado se compromete a trabajar para la mejora de sus alumnos, está de acuerdo, con frecuencia, con las asociaciones y colaboraciones de desarrollo profesional iniciadas dentro del sistema, aunque vengan impuestas. Y puede que, con ello, tengamos mucho ganado. Lo importante es que seamos capaces de distinguir con claridad, como en los sistemas de evaluación, qué visión subyacente en los fines de la educación, los docentes, la enseñanza y, en consecuencia, los estudiantes, se fomenta. Los tipos de colaboración "fuerte" de los ejemplos de trabajo asociativo y de redes descritos en este capítulo conllevan la investigación y el debate críticos reflexivos, la observación mutua y la confrontación con valores y prácticas que distan mucho de ser "políticamente correctos" (Hargreaves, A., 1994, p. 195). Con frecuencia, las vías de desarrollo adoptadas crean trastornos emocionales y oleadas de cambios que no siempre resultan cómodas para el individuo ni para el grupo y pueden suponer una amenaza, al menos temporal, para la autoimagen y la autoestima. Por eso, precisamente, el establecimiento conjunto de una finalidad auténtica, la confianza y las ideas compartidas, así como el apoyo y la continuidad de las relaciones, mediante una interactividad sostenida, son tan importantes para el éxito. La descripción que hace Posch de las características esenciales del conjunto de redes de escuelas de diferentes países europeos como "el establecimiento autónomo y flexible de relaciones para con-

tribuir a la acción responsable ante la complejidad y la incertidumbre" (Posch y Mair, 1997, p. 267) constituye un resumen adecuado de esta postura.

### Diferencias entre docentes y escuelas

"Los trabajos de mejora de la escuela realizados durante más de una década nos han enseñado que hay algunas condiciones necesarias para el cambio.

- La importancia de la participación precoz en el pensamiento y la planificación de los trabajos de mejora de la escuela.
- Actividades prácticas y concretas para el aula.
- Un proceso denominado: "diálogo, decisión y acción".
- Reuniones centradas en actividades concretas de mejora.
- Los docentes pueden apoyarse unos a otros cuando el director los apoye públicamente.
- Las visitas de inspección y las puestas en común pueden estimular el dominio de conocimientos y destrezas del docente —pero no ocurre necesariamente así; requiere tiempo y mucho estímulo—.
- Cuando los participantes son voluntarios, es más fácil comenzar los proyectos. Los voluntarios ayudan porque quieren comprometerse con la innovación y están abiertos a ella.

En resumen, cuando tratamos a los docentes como querríamos que trataran a los alumnos, responden de buena gana con apertura, participación y compromiso". (Lieberman y Miller, 1992, pp. 86-87).

No podemos identificar a los docentes con las escuelas y es difícil que el desarrollo siga una línea recta. El cambio personal y el sistémico son compañeros esenciales, pero no es realista pensar que siempre vayan a estar sincronizados, dirigiéndose al mismo tiempo en la misma dirección. Los maestros, que tienen diversos planes profesionales y personales, no siempre dispondrán del tiempo y de la energía necesarios para participar en trabajos sistemáticos de investigación. El trabajo sistémico de mejora de la escuela es una de entre una serie de oportunidades de aprendizaje de los docentes. No es mejor ni peor que otras, porque sus efectos dependen, como los de otras formas de desarrollo profesional continuado, del impacto que tenga sobre el profesor, y la fuerza de su impacto depende de un conjunto complejo de variables.

### Funciones y relaciones entre la educación superior y las escuelas

En la mente de muchos políticos y docentes sigue vigente un problema entre teoría y práctica, entre teóricos y prácticos, la separación entre quienes trabajan en las escuelas y quienes lo hacen en la educación superior, entre aquéllos de quienes se dice que practican y quienes, según se dice, teorizan. Nos guste o no, estas diferencias se deben, en parte, a la historia y, en parte, a

la función —después de todo, pocos profesores de las escuelas disponen de tiempo en su horario laboral para reflexionar, teorizar, investigar y escribir—. También ocurre en la educación superior. Los docentes que se convirtieron en formadores del profesorado se han rodeado durante años con el manto de una práctica absorbente que les ha servido de alivio y de aislamiento contra el cambio. Por tanto, la separación existe porque muchos han fomentado o urdido implícitamente esta situación. En torno a la “teoría” y a la “investigación” hay una “mística” protectora conscientemente calculada. En esta tesitura, ¿cómo van a entrar en contacto esos dos grupos de relativos y alienados extraños? Desde luego, hará falta un cambio más general de actitudes y relaciones. Aunque ciertas modificaciones legislativas que se han llevado a cabo no hace mucho en Inglaterra, Holanda, Noruega, Suecia y en otras partes de Europa, Australia y Norteamérica han dado ocasión (quizá sin pretenderlo) para que se entablaran nuevas relaciones entre la educación superior y las escuelas, muchas personas de ambos sectores siguen teniendo reticencias para hacerlo.

Esas relaciones implican la existencia de oportunidades regulares para poner en común conocimientos, destrezas y experiencias, reforzadas por una serie de ocasiones de aprendizaje, de corta y larga duración, que supongan un reto y, al mismo tiempo, brinden apoyo. Los maestros, los directores escolares, los consultores de formación externos y los consultores académicos tienen, en este contexto, unas funciones activas que desempeñar, como las tienen las culturas escolares de colaboración que construyan, desarrollen y sostengan estrategias de apoyo en el marco de las ideas de autonomía docente y responsabilidad colectiva. Las asociaciones y las redes exitosas reconocen la necesidad de que los mismos maestros retengan un grado importante de control de la dirección de su trabajo, aumenten su participación en la configuración de los contextos que influyan en sus aportaciones, permitiendo, al mismo tiempo, el cuestionamiento y el apoyo críticos adecuados.

En esencia, las redes exitosas de aprendizaje profesional del futuro tendrán que basarse en un conocimiento directo y continuo de los factores que creen la “necesidad” y en el apoyo experto que sitúe la necesidad en los contextos del corto y largo plazo. Las ideas tradicionales de la profesionalidad de los docentes y de la investigación educativa se redefinirán con la ruptura de las culturas individualistas y bifurcadas. La política gubernamental y la escolar, mediante el diálogo permanente entre los interesados, puede ajustarse a las necesidades definidas individualmente y apoyar la autonomía del docente.

Una de las responsabilidades clave de las universidades consiste en conectar sus intereses particulares, relativos a la enseñanza y a la producción de conocimientos, con los de la comunidad política, investigadora y de los “usuarios” a las que sirven, teniendo presente la idea de que, aunque los intereses de esas comunidades tengan una importancia fundamental a la hora de crear un plan de aprendizaje, también están abiertas a la crítica. Los trabajos

de este tipo se desarrollarán al lado y no aparte de los responsables de la política, las asociaciones de maestros, los padres, los consejos escolares, las escuelas, profesores y los organismos relacionados —incluidos los del gobierno— no como “suplicantes” pero tampoco como extraños, aparentemente distantes o desinteresados de los mundos en los que viven los colaboradores potenciales. Tenemos que entrar unos en las fortalezas de los otros (Somekh, 1994) y desarrollar las disposiciones y destrezas que nos permitan hacerlo así:

“Entre las competencias que necesitamos como profesionales está la de atravesar límites, culturas y dialectos, el aprendizaje y la traducción de múltiples lenguajes (el político, el cotidiano, el académico) y el valor para transgredir las normas al encontrarnos con injusticias sociales... Por tanto, la cuestión está en cómo practiquemos nuestra autoridad y no en lo que afirmemos o profesemos: si creemos en algo, tenemos que practicarlo”. (Walker, 1996, p. 417).

Los modelos satisfactorios de redes de aprendizaje constante entre universidades, escuelas y otros, pasada la década de 1990, deben afirmar las conexiones entre pensamiento, aprendizaje, planificación y práctica mediante un trabajo reflexivo *autogenerado* y apoyado en niveles diversos. Ese trabajo debe resultar relevante y adecuado para todas las partes, en relación con sus necesidades de desarrollo cognoscitivo y emocional durante toda la vida. Una de las principales omisiones en la información acerca de las redes para la mejora, si no en la experiencia de las mismas, es la de una interrogación sistemática acerca del efecto del compromiso emocional y de los fines morales subyacentes de los participantes sobre su éxito.

## CONCLUSIÓN

En los modelos de creación y mantenimiento de redes de desarrollo profesional descritos en este capítulo, ningún individuo ni grupo de interés puede apropiarse del trabajo. Todos los participantes son conjuntamente dueños del mismo. Se escuchan y se tienen en cuenta las voces de todos. Los docentes y otras personas relevantes participan activamente en la negociación de los procedimientos y los resultados, y se evita que las relaciones de poder de absorción suplanten a las de colaboración (Erickson y Christman, 1996, p. 150). La academia sigue ocupando una posición independiente desde la que tiene la posibilidad de promover, sostener y extender los ambientes que proporcionan estímulos y apoyos mediante la investigación que informa y, al mismo tiempo, está incluida en el desarrollo. En cierto sentido, los formadores del profesorado son intervencionistas que tratan de encontrar cuestiones que los maestros y las escuelas consideren relevantes con respecto a sus carencias, de investigar en colaboración las respuestas a esas cuestiones y de dejar la responsabilidad de la acción en manos de los propios docentes y de las escuelas.

Fundamentalmente, el desarrollo profesional está relacionado con el cambio del pensamiento y la práctica —y los contextos en los que se producen—, con la finalidad de reforzar la calidad de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y, de ese modo, darles más oportunidades de alcanzar mayores rendimientos. No obstante, las decisiones sobre el cambio en la práctica deben quedar en manos de los profesores, igual que, en último término, queda en manos de los alumnos.

La creación de redes de aprendizaje del tipo descrito en este capítulo lleva tiempo y no siempre es fácil. Siempre habrá individuos y grupos cuyos intereses creados, individuales o colectivos, no se satisfagan. En el proceso, habrá que desarrollar nuevos conocimientos y destrezas y prestar apoyo a las etapas provisionales del cambio. Como hemos visto, a los atareados profesionales se les plantearán nuevas demandas. Sin embargo, en este panorama compartido, cobra sentido el trabajo asociativo futuro de docentes, escuelas, universidades y demás organismos en el desarrollo de todos y cada uno de ellos durante toda su existencia. En este marco general, la educación superior puede desempeñar su papel ante el reto de apoyar el aprendizaje constante de los docentes.

# 10

## Papel de los docentes en la sociedad del conocimiento

---

---

LOS ESTUDIANTES sólo pasan el 12% de su vida en las escuelas, por lo que éstas sólo constituyen uno de entre una serie de ambientes educativos potenciales. No obstante, cabe sostener que la escuela sea lo más fundamental en la formación de actitudes con respecto al aprendizaje y de ella y de sus docentes se espera mucho, quizá demasiado.

“Una sociedad excesivamente expectante les ha encargado una tarea imposible. Casi por principio, se les ha entregado la responsabilidad de ampliar su función en la sociedad. No se les han facilitado los recursos necesarios ni la autoridad para cumplir esa función, ni mediante la formación y la reformatión constantes de los docentes ni por medio de una mayor financiación que les permita competir con los profesionales de los medios de comunicación... Es más, como suele ocurrir en épocas de tensión y cambio,... se presiona [a las escuelas] para que adopten unas estructuras aún más rígidas y unos currículos más adecuados para un ambiente industrial de mediados del siglo XX (o incluso del XIX), con pleno empleo, en vez de para el nuevo y urgente paradigma del cambio, la tecnología de la información, el aprendizaje de por vida y el orden postindustrial”. (Longworth y Davies, 1996, p. 40).

Ni la atribución a las escuelas de las responsabilidades de la educación básica y continua para la “ciudadanía” ni la relación causal entre la educación, el entrenamiento y el empleo, implicada en gran parte de la retórica del aprendizaje constante, concuerdan con la acción de los gobiernos a los que se ha acusado de “tratar de construir una nueva sociedad [del conocimiento] con el equivalente intelectual de la paja en vez de ladrillos” (Coffield, 1996, p. 1). Este capítulo final examina las influencias de un mundo cambiante sobre las escuelas y las clases de inversiones en los docentes que hacen falta para que puedan satisfacer en el siglo XXI las expectativas depositadas en ellos.

El director del programa de investigación del *Economic & Social Research Council* (ESRC) sobre "The Learning Society"<sup>1</sup>, en Inglaterra, señala que la creación de una sociedad cognitiva ha de basarse en una teoría del aprendizaje que incluya "no sólo los procesos cognoscitivos en las necesidades de los individuos, sino también las relaciones y estructuras sociales que estimulan el aprendizaje", reconociendo que el aprendizaje es una responsabilidad compartida por "todos los agentes sociales: gobierno, empresarios, sindicatos e individuos" (Coffield, 1996, p. 9).

Handy (1989) ha predicho para el mercado de trabajo en el siglo próximo que:

"El individuo tendrá cada vez más la responsabilidad de asegurarse de que las oportunidades que se le ofrezcan se sumen a una prudente vía de desarrollo de su carrera... En esas circunstancias, la educación se convierte en una inversión y la experiencia en un activo, siempre que sea amplia y no superficial". (p. 127).

No obstante, Coffield (1996) cree que la insistencia en la función del individuo como clave de la competitividad es el "aspecto más débil" de las políticas británica y europeas sobre la educación, el entrenamiento y el empleo:

"Es posible que millones de ciudadanos británicos tomen individualmente decisiones racionales para entrenarse y reentrenarse sin que, sin embargo, eso se traduzca en una adecuada política nacional de educación y empleo ni en una mejora destacable de la prosperidad nacional". (p. 6).

## EL MUNDO EN CAMBIO

Decir que las circunstancias de los estudiantes a los que se da clase están cambiando es una perogrullada. Por ejemplo, se ha dicho que es probable que, en Inglaterra, durante la primera década del nuevo siglo, alrededor del 45% de los chicos y las chicas de 16 años haya experimentado alguna forma de estructura familiar no conyugal (Walker, 1995). La familia normal, formada por esposo, esposa e hijos, es ahora una formación minoritaria —en la actualidad, el 31% de los niños y niñas nacen fuera del matrimonio—. Es más probable que los niños y las niñas que experimentan la ruptura familiar padezcan problemas sociales, educativos y de salud que una muestra comparable cuyas familias se mantengan intactas (Cockett y Tripp, 1994). Los hijos e hijas de progenitores sin pareja (el 19% en el Reino Unido) se encuentran en una situación especial de riesgo de pobreza, lo que provoca una tensión añadida. Los niños y las niñas

<sup>1</sup> El título del programa, desarrollado desde el 1 de septiembre de 1995 hasta el 31 de marzo de 1999, tal como aparece en la base de datos del ESRC es: "Learning Society: Knowledge and Skills for Employment". De acuerdo con la traducción que la Comisión Europea hace de la expresión *Learning Society*, en castellano, el título del programa sería: "La sociedad cognitiva: Conocimientos y destrezas para el empleo". (N. del T.)

emplean cantidades considerables de tiempo en ver la televisión y vídeos, a menudo sin supervisión. Puede dar la sensación de que son más sofisticados, sobre todo en relación con la tecnología, pero también son más vulnerables, inseguros acerca de sus valores y, paradójicamente, pueden carecer de motivación, autoestima y confianza en sí mismos ante el aprendizaje escolar. Necesitan a unos maestros que les comprendan, que sean capaces de proporcionarles un ambiente seguro, que les faciliten un acceso crítico y afectivo al saber.

Las escuelas no sólo son lugares en los que los docentes tienen la responsabilidad de mediar los valores derivados de la experiencia vital de los alumnos. También viven en medio de unos valores y contextos socioeconómicos que compiten con aquéllos y a los que contribuyen. Sobre esta cuestión, un informe anual de la OIT señalaba que, en Europa, en donde la tasa de desempleo se sitúa en el 10%, parte del problema consiste en que las presiones del mercado internacional están forzando cambios rápidos de la estructura de las economías industriales, que ahora tienen que pasar de producir "bienes y servicios de bajo valor añadido a industrias de servicios de alta tecnología y gran calidad". En Norteamérica, por ejemplo, un efecto ha sido "desplazar a los trabajadores no especializados y aumentar la demanda de los muy especializados". El analista concluye que, si esta tendencia se siguiera en Europa:

"La única forma que tenemos de sostener o mejorar, incluso, los niveles de vida relativamente altos que disfrutaban la mayoría de las personas en el mundo desarrollado consiste en que estemos educados, entrenados y motivados para producir los bienes y servicios de alta calidad que justifican esos niveles". (McRae, 1995, p. 4).

La necesidad de unos empleados más educados y motivados, que sean capaces de mayor autonomía y de aplicar técnicas en combinación con una tecnología y unos procesos de trabajo flexibles para producir más por trabajador, se deja sentir también en Norteamérica, en donde ya se está dando el paso del especialista al generalista:

"Los empresarios quieren a unos empleados con sólidas bases académicas, pero quieren las versiones aplicadas de las tres R (reducir, reutilizar, reciclar). La lectura, la escritura y las matemáticas aplicadas son esencialmente diferentes de las versiones que se enseñan en las escuelas. Además, los empresarios quieren un conjunto de destrezas conductuales que no se enseñan en absoluto en los currículos académicos tradicionales, como la resolución de problemas, las destrezas de comunicación, las destrezas interpersonales y el liderazgo". (Carnevale, 1994).

Los profesores tienen que comprender los tipos de experiencias colectivas e individuales que probablemente lleven consigo los estudiantes —con los que tendrán que trabajar los maestros, si quieren lograr el compromiso y la

motivación necesarios para el desarrollo de estos tipos de destrezas y cualidades en el superpoblado y no siempre previsible mundo de muchas escuelas y aulas pobremente dotadas, con el fin de prepararlos para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta.

Tanto fuera como dentro de la escuela, estamos asistiendo a una expansión continua y exponencial de las telecomunicaciones. Esta tecnología de la información y la comunicación proporcionará a los estudiantes —en realidad, a todos nosotros— más oportunidades de aprender a través de los cederrón, la realidad virtual y las tecnologías interactivas que permiten que personas de distintas partes del mundo hablen entre sí al mismo tiempo, naveguen por Internet, circulen por las autopistas de la información, bailen al son del ciberespacio. Sin embargo, esta nueva tecnología puede convertirse en vehículo de contención y control al que no tengan acceso todos los estudiantes y en el que las escuelas no desarrollen múltiples formas de enseñanza y aprendizaje.

En la Columbia Británica (Canadá), el informe "Year 2000 Framework for Learning", de la *Sullivan Commission*, concluía que:

"Ante las nuevas realidades sociales y económicas, todos los estudiantes, con independencia de sus planes inmediatos tras la escuela, tendrán que adquirir una flexibilidad y una versatilidad inimaginadas por las generaciones anteriores. Cada vez más, tendrán que ser capaces de emplear destrezas de pensamiento crítico y creativo para resolver problemas y tomar decisiones, ser tecnológicamente instruidos, además de serlo en sentido tradicional, y ser buenos comunicadores. Igualmente, tendrán que disponer de unas destrezas interpersonales muy desarrolladas y ser capaces de trabajar en cooperación con los demás. Por último, tendrán que estar aprendiendo durante toda su vida". (*Canadian Ministry of Education*, 1991, p. 2).

Esta visión de la escuela tiene en cuenta el carácter cambiante de la sociedad y se acerca mucho más a las necesidades señaladas por las empresas. Implica la necesidad de que los docentes sean adaptables, para que su enseñanza tenga una calidad consistentemente elevada y para que cambien sus funciones de modo que contribuyan a la tarea de aprender de por vida durante el siglo XXI, que con tanta constancia predicen como esencial gobiernos y empresarios.

En muchos países, a pesar de la retórica, la inversión en una educación formal que esté diseñada para satisfacer las necesidades de la persona, la economía y la sociedad en el siglo XXI es demasiado pequeña y, más grave aún, sigue siendo inadecuada y estando mal orientada. Las condiciones vigentes de servicio en la enseñanza aún no atraen a las mejores mentes. La sobrecarga de innovaciones que han experimentado las escuelas de muchos países durante los dos últimos decenios ha desgastado el espíritu y la energía de muchos de los más comprometidos. Los intentos de establecer

unas "normas nacionales" en Inglaterra, Norteamérica y otras partes del mundo constituyen otro medio de medir a los profesores sin darles unas oportunidades complementarias de desarrollo y, aunque con buena intención, es difícil que recuperen la autoestima o la confianza perdida en sí mismos. Todos los indicadores muestran menos solicitudes para acceder a la enseñanza y más jubilaciones anticipadas, a menudo con desilusión y con enfermedades relacionadas con el estrés. En tales circunstancias, ¿cómo podemos discutir en serio la inversión en el aprendizaje durante toda la vida cuando el sistema para crear, mantener y desarrollar sus fundamentos está en malas condiciones y los mismos programas de reformas están tan alejados de las necesidades del mundo del trabajo?

## LA INVERSIÓN EN LAS ESCUELAS

"Casi todas las partes... están de acuerdo en que las escuelas pueden ser mejores de lo que son. La cuestión es: ¿mejores en qué? Para algunos, el problema se enraíza en el fracaso de las escuelas para enseñar las 'destrezas básicas' a todos los niños; para otros... el problema va mucho más allá del fracaso de las escuelas en enseñar a todos los niños a leer, escribir y hacer operaciones aritméticas. El problema fundamental es que las escuelas no preparan a todos los alumnos a desenvolverse con eficacia en el mundo de las ideas, no les preparan a pensar crítica y creativamente ni para que estén dispuestos a aprender durante toda su vida. En pocas palabras, las escuelas no preparan a los jóvenes para la vida en una sociedad del conocimiento, basada en la información —la sociedad en la que viven los niños en la actualidad y en la que tendrán que desenvolverse de adultos—". (Schlechty, 1990, p. XVII).

Para que crezca el gusto por aprender durante toda la vida, cada escuela debe ser una comunidad de aprendizaje que, con independencia de la edad, la capacidad y los contenidos curriculares, promueva tres finalidades esenciales. Debe:

1. *Ayudar a que todas las personas tengan éxito.* Esto significa que hay que dar tiempo libre al profesorado para que cree las condiciones que permitan el aumento de la autoestima, el fomento de la motivación y el reto del compromiso constante. Las escuelas tienen que ser capaces de responder a las necesidades de los jóvenes y a facilitarles un puerto seguro en el que puedan lograrse el aprendizaje y el éxito ininterrumpidos. Los niños están creciendo en un mundo cambiante y fragmentado en el que se están redefiniendo las relaciones familiares, se cuestionan los valores que en otro tiempo fueron seguros y resulta cada vez más difícil el empleo a largo plazo en una misma ocupación.
2. *Crear una base de conocimientos amplia.* El Libro Blanco de la Comisión Europea: *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* (1996), considera que los "recursos para comprender el significado de las co-

sas, para entender y para crear" son una función esencial de las escuelas con el fin de preparar a los alumnos para adaptarse a la situación económica y laboral, y lo que la ciencia está confirmando acerca de la idea de las inteligencias múltiples de Gardner respalda en buena hora a quienes creen que las escuelas tienen que suscribir una visión más amplia de la inteligencia<sup>2</sup>. Quienes encargan a las escuelas que sigan centrándose en promover la capacidad académica se equivocan. Las inteligencias cognitiva y emocional no son propiedades opuestas, sino complementarias e interactivas. Hay que prestar atención a ambas, sobre todo durante los años de escolarización formal. El desarrollo de la "inteligencia emocional" es particularmente importante en un mundo en el que ya quedan pocas cosas seguras, porque:

"El cociente intelectual (CI) no sirve de mucho para explicar los diferentes destinos de personas que parten de una situación *grosso modo*, similar en cuanto a perspectivas, enseñanza y oportunidades... prácticamente, la inteligencia académica no ofrece preparación alguna para la confusión —o las oportunidades— que traigan las vicisitudes de la vida". (Goleman, 1995, pp. 35-36).

El conocimiento de las propias emociones, la capacidad de dirigirse y motivarse uno a sí mismo y de manejar las relaciones son compañeros esenciales del saber. En conjunto, parecen ser cualidades necesarias para sobrevivir en el siglo XXI.

3. *Formar parte de la sociedad, en vez de apartarse de ella.* Un número cada vez mayor de autores reconoce la relación entre las escuelas —sus culturas, finalidades y procesos— y los contextos en los que viven y trabajan sus alumnos, al entender que las escuelas se sitúan en "el plano crucial de contacto entre el pasado y el futuro, encargadas tanto de la conservación de la cultura como de su renovación radical" (Beare y Slaughter, 1993, p. 15) en un mundo que, para muchos estudiantes, presenta unas perspectivas aún más inciertas:

"A medida que las oleadas de cambios sociales, técnicos, políticos, económicos, culturales y ambientales han ido cayendo sobre nosotros, las críticas, las continuidades, las expectativas, valores y significados que sostuvieran en otro tiempo el panorama cultural se han ido debilitando o disolviendo por completo... Para que las escuelas desempeñen un papel más constructivo, desde el punto de vista cultural, que el que realizan en el presente, su trabajo requiere una finalidad social definida en líneas generales, algo que vaya más allá de las consideraciones puramente personales, económicas y a corto plazo, derivadas sólo de lo ocurrido antes... En

<sup>2</sup> Véanse algunas consideraciones detalladas de esta cuestión, por ejemplo, en: Beare y Slaughter (1993); Drucker (1994); Dalin y Rust (1996).

pocas palabras, los educadores necesitan una visión creíble de un futuro que funcione y que vuelva a conectar a cada persona con el mundo en general". (Beare y Slaughter, 1993, p. 16).

Estos tres fines de las escuelas constituyen los cimientos del desarrollo de una sociedad cognitiva. Combinan el apoyo y el desafío a cada persona, de acuerdo con las necesidades y el contexto, con una consciencia práctica de las exigencias engendradas por: 1) el impacto de la sociedad de la información; la explosión continuada de la información y la tecnología de las comunicaciones está creando la necesidad de orientación para su selección y utilización, porque la información no es conocimiento y el conocimiento no es sabiduría; 2) internacionalización, con su erosión de los límites entre el trabajo y los mercados, y 3) el mundo científico y técnico. Las escuelas tienen un papel vital que desempeñar para contrarrestar las inseguridades reales e imaginadas y los retos planteados por estos tres importantes factores "perturbadores".

No se trata de que haga falta una determinada visión, pero Beare y Slaughter (1993), Dalin y Rust (1996), Handy (1993) y otros indican cambios de la posición y función sociales de la escuela. Las escuelas tienen que *estar en*, en vez de *ser de*, lo que ahora conocemos como la sociedad cognitiva. Tienen que vivir y comunicar la visión de una sociedad futura basada en la comprensión de los mundos en los que viven los estudiantes, sus necesidades de aprendizaje y las demandas de la sociedad y del mundo del trabajo, y han de tener unos maestros que estén dispuestos a aprender, que estimulen a los niños para que quieran aprender, tratar el mundo como una tierra de horizontes ilimitados y alcanzar el éxito.

"En la sociedad cognitiva, las personas tienen que aprender a aprender... las asignaturas importan menos que la capacidad de los estudiantes de seguir aprendiendo y su motivación para hacerlo. La sociedad postcapitalista requiere un aprendizaje continuo. Por eso, necesitamos una disciplina de aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje constante requiere también que sea atractivo, que, en realidad, sea en sí un motivo de gran satisfacción, algo que el mismo individuo anhele". (Drucker, 1994, p. 183).

El profesorado y las escuelas tienen que avanzar más por la vía de la "asociación" con acuerdos de aprendizaje formales e informales, no sólo con alumnos y padres y con las comunidades locales, sino también con las empresas, a medida que vayan convirtiéndose, cada vez más, en parte integrante de los sistemas abiertos de aprendizaje (Drucker, 1994, p. 186). Las reformas de los gobiernos que se centran en reconfigurar la dirección y las estructuras de las escuelas como medio de incrementar su eficacia, en vez de ocuparse de cómo reforzar las capacidades de aprendizaje de alumnos y maestros, son tan ingenuas como la creencia de que la distribución de ordenadores para todos se traducirá en un nuevo compromiso de los alumnos con el aprendizaje.

## EL FACTOR DEL LIDERAZGO

Parece que las buenas escuelas y los buenos docentes son capaces de asimilar el cambio impuesto desde el exterior sobre su propia visión de los estudiantes. En Norteamérica, Beck y Murphy (1996) observaron una escuela elemental de éxito, dirigida durante un período largo de tiempo de forma autónoma. Concluyeron que el aprendizaje de los alumnos, la forma de enseñanza y la creciente participación de los padres se debieron fundamentalmente a cuatro imperativos:

1. Promover el aprendizaje, sobre todo, aunque no exclusivamente, de los estudiantes.
2. Asumir funciones de liderazgo y orientar las energías y recursos de los interesados de manera productiva.
3. Cultivar el sentido de comunidad en la escuela y de vincular la escuela a la comunidad de forma beneficiosa para ambas partes.
4. Apoyar los esfuerzos para aumentar la capacidad de los administradores, los maestros y los padres de manera que sean más capaces de apoyar el aprendizaje de los alumnos. (Beck y Murphy, 1996, p. 118).

Estos imperativos no difieren de los de Rosenholtz (1989) y Nias (1989), aunque se expresen de forma diferente. Su satisfacción no sólo exige la presencia de docentes eruditos y competentes, sino, además, comprometidos con sus alumnos y unos con otros. Los valores, las creencias, las percepciones y las conductas no se cambian por decreto, sino que han de cultivarse, alimentarse y estimularse dentro de unas comunidades que creen y sostengan las condiciones que permitan a los docentes preocupados por proporcionar a sus alumnos unas oportunidades de aprendizaje convincentes para activar sus compromisos. Estas condiciones son:

- apoyo para asumir riesgos;
- libertad con respecto a unas restricciones burocráticas excesivas;
- tiempo, dinero y apoyo administrativo para un desarrollo profesional importante. (Beck y Murphy, 1996, p. 123).

Esas mismas condiciones se sustentarán sobre unos valores. Jerry Patterson, Superintendente de Escuelas de Wisconsin, presenta su propia visión de las "escuelas del mañana", contrastando los valores de hoy y los del mañana en cinco áreas clave:

### 1: Apertura a la participación

- Valor de hoy:* Nuestra organización valora que los empleados escuchen a los líderes de la organización y hagan lo que les dicen que hagan.
- Valor del mañana:* Nuestra organización valora que los empleados participen activamente en todos los debates o decisiones que les afecten.

## 2: Apertura a la diversidad

*Valor de hoy:* Nuestra organización valora que los empleados asuman la dirección adoptada por la organización.

*Valor del mañana:* Nuestra organización valora la diversidad de perspectivas que lleve a una comprensión más profunda de la realidad de la organización y a un conocimiento básico enriquecido para tomar decisiones.

## 3: Apertura al conflicto

*Valor de hoy:* Nuestra organización valora que los empleados comuniquen un clima de armonía y alegría al grupo.

*Valor del mañana:* Nuestra organización valora que los empleados resuelvan los conflictos de un modo sano que lleve a soluciones más adecuadas para problemas complejos.

## 4: Apertura a la reflexión

*Valor de hoy:* Nuestra organización valora que los empleados transmitan un clima de determinación. Se toman decisiones firmes y se ponen en práctica sin mirar atrás.

*Valor del mañana:* Nuestra organización valora que los empleados reflexionen sobre su propia forma de pensar y la de los demás con el fin de llegar a mejores decisiones organizativas.

## 5: Apertura a los errores

*Valor de hoy:* Nuestra organización valora que los empleados se concentren en no cometer errores y trabajen del modo más eficiente posible.

*Valor del mañana:* Nuestra organización valora que los empleados reconozcan sus errores y aprendan de ellos.

(Patterson, 1993, p. 7)

Aunque redactados en el contexto del liderazgo escolar, estos valores pueden expresarse igualmente en relación con las clases en las que se reconozca que el aprendizaje es complejo y no lineal y en las que tanto los docentes como los estudiantes sean aprendices y líderes.

## LA INVERSIÓN EN LOS DOCENTES

“Nada puede reemplazar el importantísimo papel del docente en el proceso de aprendizaje. La relación personal entre el maestro y el alumno sigue en el centro de la misión pedagógica para despertar, iniciar, guiar, motivar y transmitir el saber y los conocimientos tácitos, como los valores morales y el desarrollo personal e interpersonal. No obstante, el papel del profesor cambiará fundamentalmente, porque estamos pasando de un modelo de enseñanza a otro de aprendizaje”. (*European Round Table of Industrialists*, 1997, p. 9).

Con independencia de que el aprendizaje tenga lugar dentro o fuera del edificio de una escuela, siempre harán falta unos buenos maestros que tengan

buenos conocimientos del alumno y del aprendizaje, que estén comprometidos con el aprendizaje y que puedan facilitar los marcos de referencia correctos para aprender, sabiendo qué preguntas hacer. En la actualidad, no sólo se les reclama para que faciliten los conocimientos necesarios de forma que los alumnos salgan airoso de los exámenes, sino también con el fin de prepararlos para afrontar problemas "para los que los especialistas sólo tienen soluciones parciales o ninguna en absoluto" (Dalin y Rust, 1996, p. 79).

Al escribir sobre su visión de la transformación actual de la sociedad, Peter Drucker (1993) señala la importancia de las escuelas y los maestros a la hora de proporcionar unas bases de valores y prácticas para un aprendizaje de por vida, mediante una inteligente promoción de la motivación y el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, "en muy pocas ocasiones se les ha permitido ocuparse de los puntos fuertes de los estudiantes y cuestionarlos" (p. 184), siendo más frecuente que tengan que ayudarles a "desenvolverse un poco menos mal" en lo que no destaquen de modo especial. Sostiene este autor que la disponibilidad generalizada de las nuevas tecnologías "libera a los docentes de emplear la mayor parte de su tiempo, si no todo él, al aprendizaje rutinario, de recuperación y repetitivo" (p. 185) y les permite centrarse en el aprendizaje individual, descubriendo los puntos fuertes de los alumnos, y en el rendimiento. El aprendizaje que combina los conocimientos con la comprensión requiere que los profesores trabajen con el *aprendizaje superficial* (componentes del conocimiento o datos) y el *aprendizaje profundo* (conexiones, relaciones, comprensión holística) (Svingby, 1993). Los datos brutos son necesarios, pero carecen de sentido si no se comprenden en sus contextos auténticos.

"Los niveles de aprendizaje deben medirse en relación con su capacidad de ayudar a los aprendices a implicarse en el aprendizaje profundo. Una tarea primordial de la escuela consiste en elaborar programas de enseñanza, recursos curriculares y estructuras organizativas destinados a centrar la escuela en la competencia con respecto al aprendizaje profundo... Las escuelas deben, entre otras cosas, ayudar a los niños y jóvenes a aprender a pensar". (Dalin y Rust, 1996, p. 89).

Las circunstancias modificadas y las crecientes expectativas significan que los docentes no sólo tienen que ser ahora distribuidores de conocimientos, sino "consejeros de aprendizaje"<sup>3</sup> en unos ambientes en los que la distinción entre estudiante y docente se difumina cada vez más.

---

<sup>3</sup> Acuñaron esta expresión Longworth y Davies (1996). Entre las destrezas que, según ellos, necesitan los docentes están: cómo guiar al aprendiz a través de miles de caminos hacia las fuentes del aprendizaje; cómo motivar el aprendizaje; cómo elaborar y mantener bases de datos; cómo crear modelos de aprendizaje individualizados; cómo elaborar y administrar técnicas de evaluación orientadas a una persona determinada y módulos de progreso personal; cómo utilizar tecnologías de aprendizaje a distancia; cómo establecer sistemas de elaboración de perfiles personales; dónde encontrar los mejores cursos educativos sobre diversos temas, en el ámbito local, nacional e internacional (p. 140).

“Unos estudiantes con muchos medios desempeñarán las funciones del docente, y los maestros y profesores también serán estudiantes, en la medida en que participen en una educación y entrenamiento permanentes... los docentes servirán de modelos de rol en una escuela en la que la comprensión tendrá más importancia que los conocimientos, en la que el desarrollo de la personalidad será esencial y en la que la persona completa ocupará el centro... El mensaje a los docentes es que la ‘respuesta’ ya no es la clave del proceso de aprendizaje. La clave es la ‘pregunta’. Ya no hay que esperar que los profesores tengan una y la única respuesta correcta. De ellos habrá que esperar que estimulen la curiosidad de cada niño, se centren en los problemas básicos y les ayuden a descubrir y a trabajar sistemáticamente”. (Dalin y Rust, 1996, p. 145).

No obstante, hay que tener en cuenta que los docentes mostrarán “diferentes grados de comodidad” (Caine y Caine, 1997, p. 214) con respecto a los tipos de roles interactivos y multiestratificados y a las relaciones necesarias en unas clases en las que “aprender a aprender” sea tan importante como “aprender para alcanzar el éxito”. Por ejemplo, hace mucho tiempo que Argyris y Schön (1974) distinguieron entre dos modelos de conducta del docente. En el modelo 1, los docentes diseñan unilateralmente el entorno de enseñanza y lo controlan, mientras que en el modelo 2, “diseñan situaciones o entornos en los que los participantes pueden ser creadores y experimentar una elevada causación personal... las tareas se controlan conjuntamente... la protección del yo es una tarea conjunta y orientada al crecimiento” (citado en Caine y Caine, 1997, p. 216). En las aulas del siglo XXI, es probable que los maestros tengan que desempeñar una variedad de roles aún mayor y emplear un repertorio más amplio de enfoques de la enseñanza según las necesidades.

Los profesores, como sus alumnos, crean activamente formas de conocer que actúan como mapas de sus mundos. Del mismo modo que las aulas deben ser ambientes de aprendizaje en los que los alumnos reciban conocimientos, respondan a ellos y participen activamente en su producción, las oportunidades de desarrollo profesional deben proporcionar una serie de experiencias de aprendizaje que animen a los docentes a reflexionar sobre su pensamiento y su práctica y a investigarlos mediante la interacción entre su experiencia y la de otros, de manera que sean capaces de aceptar el reto de las nuevas funciones de la enseñanza y considerarlas como estímulos y no como cargas.

“Si la escuela quiere destacar el aprendizaje continuo, los maestros tendrán que adoptar nuevas funciones; ya no serán los dispensadores de información concreta o conocimientos teóricos ni prácticos, sino que serán ‘facilitadores del aprendizaje’ —quienes ayudan a los jóvenes a descubrir o adquirir conocimientos, actitudes, destrezas y aptitudes o competencias—. Estimularán en los alumnos las actitudes críticas y los estilos de aprendizaje [pro]activo que constituyen la base del proceso de aprendizaje continuo. Los docentes deben ser también aprendices de por vida y esto debe ser un elemento de su abierta profesionalidad”. (Beernaert, 1994, p. 6).

La capacidad de los maestros para afrontar los retos del aprendizaje en el siglo XXI no sólo estará condicionada por los entornos en los que trabajen, sino también por su propia visión del mundo. Caine y Caine (1997) señalan cuatro cualidades básicas:

- El sentido de eficacia personal basado en la autenticidad.
- La capacidad de entablar relaciones que faciliten la autoorganización.
- La capacidad de ver las conexiones entre las asignaturas, la disciplina y la vida.
- La capacidad de reflexionar sobre sí mismo para crecer y adaptarse (p. 221).

No obstante, el mayor problema para que los docentes dediquen su atención a los tipos de interactividad sostenida que son necesarios para satisfacer las necesidades de aprendizaje y de rendimiento de los alumnos sigue consistiendo en el tiempo, la disposición y el apoyo. Estos temas han predominado en los capítulos de este libro y configuran los panoramas complejos y cambiantes en los que se ubica el significado del desarrollo profesional del docente. En su mayoría, las escuelas aún no son lugares en los que se anime a aprender tanto a los adultos como a los niños.

A pesar de la retórica, cada vez más abundante, sobre la importancia del "aprendizaje continuo", no parece que se haya establecido la necesaria conexión entre la calidad de las motivaciones, compromisos y visión del aprendizaje de los maestros con respecto a sus alumnos, y su planificación, participación y supervisión de su propio aprendizaje durante su carrera profesional. De hecho, para muchos de ellos, los últimos 20 años<sup>4</sup> han sido más de supervivencia que de desarrollo. A medida que los cambios sociales y económicos han planteado nuevas demandas a las escuelas y creado nuevas expectativas, no ha pasado un año sin que se haya sugerido, negociado o impuesto alguna reforma con el pretexto de elevar los niveles, incrementar la participación del "usuario" y los derechos de los alumnos. Las relaciones tradicionales se han desmembrado cuando los gobiernos nacionales han tratado de desarrollar simultáneamente políticas de "tira y afloja", de centralización y descentralización. Aunque el carácter de la intervención gubernamental haya variado según los países, los efectos universales han sido semejantes<sup>4</sup>. El profesorado ha tenido que soportar una mayor carga de trabajo y trabajar más horas. Muchos docentes de escuelas del centro de las ciudades siguen abrumados por la alienación de sus alumnos que se manifiesta, en el mejor

---

<sup>4</sup> No debemos dar por supuesto que la insistencia en la enseñanza del *National Curriculum*, basado en asignaturas, que se supervisa y se examina a intervalos regulares en las escuelas inglesas, se repita tal cual en otros países. No es así. En Noruega, por ejemplo, la Reforma 94 presenta seis objetivos para la escuela: 1) buscar sentido a las cosas; 2) fomentar la creatividad; 3) generar personas trabajadoras; 4) desarrollar conocimientos; 5) favorecer la cooperación; 6) sensibilizar la relación con el medio ambiente. En Nueva Zelanda, el "nuevo" currículo consiste en áreas esenciales de aprendizaje —matemáticas, ciencias, tecnología, artes, salud y bienestar físico—, combinadas con técnicas, principios, actitudes y valores esenciales (en Dalin y Rust, 1996, pp. 154-156).

de los casos, en la tolerancia pasiva y, en el peor, en dificultades de conducta, unos padres que no apoyan, unos recursos mínimos, poco respeto de la comunidad y un puro esfuerzo de supervivencia. En otros lugares, la constante medida de los resultados se complementa con la escasez de oportunidades de un desarrollo profesional sostenido de los docentes. Hay muy poco tiempo y escasas energías para establecer las asociaciones para el aprendizaje, mientras los patronos insisten en sus exigencias de conocimientos, cualidades y destrezas de los alumnos. Incluso aunque hubiera tiempo, la preparación del profesorado de todos los niveles sigue dominada por los modelos tecnicistas de "entrenamiento".

Los argumentos económicos y sociales para mejorar la capacidad de los individuos para aprender está comenzando a articularse ahora con mayor claridad (Gibbs, 1996, p. 9). Por ejemplo, la influencia de los docentes sobre los alumnos en los primeros años y la asociación entre la educación preescolar y los logros educativos en cuanto a los resultados de lectura, matemáticas y de carácter social (conductual), sobre sus actitudes con respecto al aprendizaje, la autoestima y la orientación a la tarea están bien documentados (Sylvia, 1996, p. 19), como también los beneficios que para los alumnos se derivan de haber tenido buenos maestros y buenas escuelas en todas las fases de la educación. Por otra parte, sin embargo, hay pruebas de que muchos estudiantes no se relacionan bien con el currículo escolar ni con las funciones de la enseñanza y el aprendizaje "tradicionales" y abandonan los estudios metafóricamente. Los costes del abandono de los estudios en secundaria en Canadá, por ejemplo, se han estimado en "más de cuatro mil millones de dólares durante la vida de trabajo de los casi 137.000 jóvenes" (Lafleur, 1992, p. 2). El bajo rendimiento educativo se correlaciona también con menores oportunidades de trabajo y de vida para el individuo. En la mayoría de las escuelas, las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje no son buenas.

## DESARROLLO DEL YO PROFESIONAL

En una investigación muy amplia sobre el estado de la educación y sus posibles futuros, la *National Commission on Education in England* (1993) estudió siete "objetivos" clave: 1) escolarización eficaz; 2) escuelas, sociedad y ciudadanía; 3) la profesión docente y la calidad; 4) educación superior y postsecundaria; 5) preparación para el trabajo de hoy y de mañana; 6) mejores maneras de aprender, y 7) recursos<sup>5</sup>. Planteaba siete objetivos a conseguir en los años siguientes. Tres de ellos se relacionan directamente con el tema de este capítulo:

---

<sup>5</sup> La *National Commission on Education* era una institución independiente, financiada por la *Paul Hamlyn Foundation* y no relacionada con ningún partido político. Se fundó en 1991 con la finalidad de identificar y examinar cuestiones clave relativas a la educación y el entrenamiento para los veinticinco años siguientes.

*Objetivo 3:* En todas las clases, todos los alumnos tienen derecho a una buena enseñanza y a unos medios suficientes de apoyo... Todos los alumnos tienen derecho a que cada lección se la enseñe un docente muy profesional, competente para impartir esa materia (p. 44).

*Objetivo 4:* Todo el mundo debe tener derecho a aprender durante toda su vida y a que se le estimule a hacerlo en la práctica... El aprendizaje no se detiene a los 16 años, los 18, los 21 o cualquier otra edad. Todo el mundo debe tener derecho a aprender, sea con fines laborales o para satisfacer otros objetivos personales. Deben darse oportunidades reales para utilizar ese derecho e incentivos y estímulos para hacerlo (p. 45).

*Objetivo 5:* La dirección de la educación y la del entrenamiento deben estar integradas y hay que reconocer su situación a quienes tengan intereses en ellas... Todas las personas con intereses importantes en el sistema deben tener un lugar en su dirección y es esencial la rendición de cuentas en cada uno de los niveles" (p. 45).

La *National Commission on Education* concluía con una concepción del docente del siglo XXI:

"Desde nuestro punto de vista, el docente del siglo XXI será una autoridad y estará entusiasmado por los conocimientos, ideas, destrezas, comprensión y valores que presente a sus alumnos.

Será un experto en el aprendizaje eficaz, con conocimientos de un conjunto de métodos de clase que puedan aplicarse inteligentemente y una idea clara de los estilos, condiciones y recursos organizativos y directivos adecuados. Tendrá la capacidad de pensar profundamente en las metas y valores educativos y, en consecuencia, de hacerlo críticamente en relación con los programas educativos. El docente estará dispuesto a motivar y estimular a todos y cada uno de sus alumnos, evaluando el progreso y las necesidades de aprendizaje en su sentido más amplio, incluso cuando esto le lleve a áreas que salgan del marco de la educación formal. El docente será, en primer lugar, un educador, no sólo de la 'asignatura' que imparta, sino procurando también extender las capacidades intelectuales, imaginativas, investigadoras y críticas de sus alumnos y alumnas, y estimularlos a cuestionar sus valores personales y sociales más generales". (p. 197).

Comportarse y desarrollarse como profesional exige un compromiso de por vida con el aprendizaje, preferiblemente con el apoyo de la organización, pero, si es preciso, sin él. En el siglo XXI, la participación en el desarrollo de uno mismo durante la carrera profesional es un requisito básico para todo el que desee que le reconozcan como profesional y se comporte como tal. El aprendizaje de por vida constituye una responsabilidad especial para los maestros de escuelas que aspiren a convertirse en organizaciones en las que ellos sean los primeros aprendices y a perfeccionarse como tales:

"En una comunidad de aprendices, la función más importante del profesor... es la de primer aprendiz: alguien que se dedica a la tarea central de la escuela mostrando y ejemplificando la conducta que prevemos y esperamos que adquieran los estudiantes. Un maestro de escuela elemental lo manifestaba diciendo: 'El aprendizaje no es como la varicela, una enfermedad infantil que te causa picores durante un tiempo y después te deja inmune para el resto de tu vida'"'. (Barth, 1996, p. 29).

Tanto en el contexto de las demandas externas de mejora como en el de la responsabilidad profesional interna, puede señalarse un conjunto de necesidades de los docentes en cuanto profesionales:

- mantener la finalidad y la visión profesional;
- ejemplificar el aprendizaje continuo;
- revisar las rutinas de su trabajo que restrinjan el desarrollo profesional;
- ser responsables profesional, moral y contractualmente;
- trabajar en colaboración con los alumnos, los compañeros, los padres y la comunidad para crear y mantener unas culturas de aprendizaje.

Los conceptos y enfoques tradicionales del desarrollo profesional tienen una capacidad limitada de conectar con las necesidades individuales y del sistema porque no se basan en una idea de la complejidad de la vida y las condiciones de trabajo de los maestros ni en la comprensión de su modo de aprender, de por qué cambian (o no) y tampoco, en consecuencia, de cómo se desarrollan las escuelas. No sitúan al aprendiz en el centro de sus planes y, por tanto, no pueden satisfacer adecuadamente las necesidades de la persona o del sistema sino de forma fragmentaria. No suelen recoger una visión de los retos a los que se enfrentan los docentes, las escuelas y los alumnos en los nuevos mundos, económica y socialmente turbulentos, en los que están creciendo. En los trabajos de mejora de la escuela, proclaman la importancia de crear y mantener la moral docente y el carácter central de una enseñanza de alta calidad, pero no suelen demostrarlo en la práctica.

Partiendo de la investigación y la experiencia, es obvio que el aprendizaje de los docentes está afectado por:

- experiencias de trabajo;
- historias de vida;
- fase de la carrera profesional;
- condiciones y contextos sociales y políticos externos;
- culturas escolares;
- liderazgo y apoyo de los compañeros;
- oportunidades de reflexión;
- diálogo auténtico entre el individuo y el sistema;

- calidad de las experiencias de aprendizaje;
- relevancia de la experiencia de aprendizaje con respecto a las necesidades intelectuales y emocionales;
- confianza en la participación en la identificación de carencias y sus contextos;
- control del propio aprendizaje.

Sola y en consulta con otras, cada persona planea, registra y revisa el compromiso de por vida con el aprendizaje y con la ejemplificación del mismo, aun a sabiendas de que será discontinuo y no siempre cómodo. Sólo con este tipo de atención y de cuidados, los docentes seguirán aprendiendo y desarrollándose; sólo mediante el desarrollo del profesorado puede garantizarse la calidad de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. El objetivo del desarrollo profesional continuo es engañosamente sencillo: ha de servir como medio de revisar y, cuando haga falta, mejorar el compromiso de los docentes con la enseñanza y sus capacidades para facilitar las mejores oportunidades posibles de aprendizaje y rendimiento. No obstante, la práctica del desarrollo profesional continuo es compleja.

Aunque gran parte del aprendizaje se produzca de forma natural mediante la experiencia, éste solo no basta para el desarrollo profesional, que necesita:

- conectar con las necesidades de los docentes en momentos críticos de su formación;
- permitir la confrontación consigo mismo mediante una reflexión que suscite cuestiones sobre los fines, las prácticas y los contextos;
- participación crítica amplia con los compañeros y con otros;
- conectar los conocimientos educativos con los conocimientos acerca de la educación, a través de asociaciones y redes que reúnan a un conjunto de interesados;
- intervenir en un diálogo permanente entre el docente y la escuela que reconozca que no siempre coincidirán las necesidades del sistema y de la persona, pero siempre serán útiles para ambas partes;
- reflejar la participación en un conjunto de tipos diferentes de oportunidades de aprendizaje durante un tiempo adecuado a la necesidad;
- estar centrado en las necesidades de dirección de la clase y de la escuela, de los conocimientos de la materia, del compromiso y de la visión intelectuales y emocionales más generales;
- estar basado en un plan de desarrollo personal controlado y utilizado por el docente como medio de revisión y planificación durante su carrera profesional.

Tanto con los niños como con los docentes, la clave del éxito del aprendizaje es la motivación, que no puede lograrse por medio de un control rígido y

centralizado. Es probable que, cuando los docentes tengan que seguir los dictados de otros, su compromiso y participación personales queden limitados (Rubin, 1989).

Hay tres estrategias de inversión que, si se siguen, es probable que produzcan unos dividendos de enormes proporciones para todos los interesados por nuestro futuro educativo.

### **1. Inversión en la persona del docente: las técnicas docentes no son suficientes**

Se ha dicho que la mejora de las técnicas de los docentes constituye el único medio de alcanzar los mejores niveles de aprendizaje que necesita una nación, que ha llegado el momento de "cambiar el centro de atención de la política de la estructura y la reglamentación de la educación a la enseñanza y el aprendizaje", de manera que "pueda apoyarse a los maestros para que adquieran y mantengan las técnicas más refinadas y avanzadas de pedagogía" (Barber, 1994). Aunque nadie pueda dejar de apoyar esta sensata petición, centrarse sólo en el desarrollo de los métodos de enseñanza como medio de conseguir el aprendizaje y promover uno sobre los demás, supone olvidar que el desarrollo profesional debe alcanzar a toda la figura del profesor, ya que es ella la que aporta su significación al acto docente y al aprendizaje que se derive de él. Hay que diseñar la política de manera que alimente, cuide, refuerce y, si es preciso, restaure el sentido de la finalidad moral que constituye el núcleo central de toda buena enseñanza.

Esta visión profesional reviste especial importancia para los docentes y las escuelas porque se espera que, el siglo XXI, marque una diferencia con respecto a lo anterior en la vida de aprendizaje de niños y jóvenes, en unas circunstancias cambiantes.

Los gobiernos seguirán confiando en la educación como medio para aumentar su competitividad económica. Creo que, en el siglo XXI, se reconocerá que la buena enseñanza es un trabajo que implica tanto la cabeza como el corazón, que es, ante todo, una actividad interpersonal "dirigida a configurar e influir en no moldear a los individuos, por medio de un conjunto de técnicas pedagógicas, para que, mediante ellas, se conviertan en personas, con independencia de lo que se enseñe" (Sockett, 1993, p. 13). Por supuesto, es importante que los docentes del siglo XXI sean capaces de emplear una serie de técnicas pedagógicas que se adapten a sus fines. No obstante, su aplicación ha de ser consecuencia del ejercicio del juicio pedagógico, informado por la reflexión en, sobre y acerca de los fines, contextos, procedimientos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Debe haber un reconocimiento público de que el aprendizaje eficaz supone, en esencia, una "química interactiva" entre alumno y docente que depende tanto del procedimiento como de los contenidos y es una expresión de las concepciones, los valores y las percepciones, así

como de las competencias y los conocimientos. En consecuencia, la ética y los valores deben desempeñar un papel explícito al lado de las cuestiones racionales. El sentido reducido de acción en primera persona o de control al que aluden muchos maestros debe ser reemplazado por un sentido de responsabilidad con confianza.

## **2. Inversión en asociaciones de aprendizaje: funciones que cambian**

Uno de los mayores retos para los profesores consiste en el que plantea la revolución de las telecomunicaciones que, inevitablemente, ampliará el papel del individuo con más acceso a la información y una mayor capacidad para comunicarse con cualquiera, en cualquier sitio y en cualquier momento. En consecuencia, es razonable prever que los límites entre el aprendizaje en la escuela y el que se produzca fuera de ella se difuminen cada vez más —ya lo están— y las funciones de los docentes como “eruditos” se desgasten. Se convertirán, en cambio, en agentes del conocimiento, consejeros de aprendizaje, expertos en los procesos de aprendizaje, porque, aunque las tecnologías intensifiquen nuestras esperanzas de una vida mejor, una y otra vez nos vemos incapaces de aprovechar su potencial. Su aplicación en la escuela depende de las ideas y destrezas de los docentes para facilitar y problematizar su uso y mediar la información que comunican.

Ante la utilización creciente de las nuevas tecnologías, merece la pena ocuparse de tres cuestiones. En primer lugar, aunque gran parte del aprendizaje del alumno mediante la tecnología de la información no requiera el empleo de habilidades sociales, éste puede reforzarlo. Los estudiantes seguirán teniendo que comprobar y consolidar su aprendizaje reflexionando sobre él e intercambiando ideas, ideales y opiniones con otros alumnos. Hay algunas pruebas de que incluso ahora, en las escuelas primarias, las interacciones individuales entre maestro y alumno son breves y, en el caso de la mayoría de los niños, poco frecuentes, siendo raro el trabajo en colaboración. En consecuencia, el papel del maestro será el de facilitador del proceso e interventor, más que el de experto en contenidos. En segundo lugar, las nuevas tecnologías hacen hincapié en que el aprendizaje no es sólo el resultado de la experiencia escolar, sino de otras influencias también —el hogar, los medios de comunicación y los amigos—. Aunque las tecnologías faciliten y refuercen la difusión de la educación, “el papel del educador es preservar el componente humano porque las relaciones humanas son la clave del éxito en la aplicación de las tecnologías de la comunicación al aprendizaje durante toda la vida” (Stanford, 1994). En tercer lugar, la información recibida tendrá que someterse a evaluación crítica. Los maestros ocupan una posición clave como “consejeros de aprendizaje”. Por fuerza, la enseñanza escolar tendrá más de asociación y de “contratos de aprendizaje” entre docentes, alumnos y padres, establecidos sobre una base más explícita. *El aprendizaje, si no la enseñanza, se convertirá en una responsabilidad de cada cual.*

### 3. Inversión en el desarrollo profesional continuo: para marcar un antes y un después

Invertir en educación significa invertir en el desarrollo profesional continuo de los docentes. Todos los alumnos tienen derecho a que les enseñen buenos maestros, cualificados para impartir la asignatura de que se trate, y el éxito, la calidad y el disfrute de lo que ocurra en las escuelas depende, por encima de todo, de los directores escolares y del personal docente. Sin embargo, hasta ahora, el núcleo del desarrollo profesional continuo sigue centrándose en "mantener a los docentes al día con respecto a las reformas recientes, en particular las del currículo", y ha "obstaculizado el desarrollo personal y el desarrollo continuo de prácticas y estrategias docentes" (NCE, 1993, p. 219).

Tampoco destaca su compromiso durante toda la carrera profesional. En Luxemburgo, la ETUCE (*European Assembly of Teacher Trade Unions*)<sup>6</sup> manifestó que:

"Hay que reemplazar las concepciones estáticas o lineales de la formación del profesorado por una idea holística de la relación existente entre el desarrollo personal y profesional de los docentes y la investigación y el desarrollo, la mejora de la escuela y las cambiantes aspiraciones sociales y políticas con respecto al servicio de la educación, y por el reconocimiento de que un sistema dinámico cuestionará las estructuras organizativas y las bases de poder vigentes y exigirá una respuesta a las necesidades de los profesionales". (1994, 7.12).

Esa comprensión holística supone la disponibilidad y completa financiación de las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesionales, reconociendo que, tanto para los docentes, como para los estudiantes y los demás adultos del siglo XXI, el aprendizaje es una tarea de toda la vida.

Este libro ha tratado de presentar el desarrollo profesional continuo de los maestros como una tarea en la que merece la pena invertir. Es esencial para el aprendizaje, el bienestar y el rendimiento de alumnos y escuelas; vital para el mantenimiento y realización de su compromiso y dominio de conocimientos y destrezas, y supone una responsabilidad importante de los docentes y sus directores. Al examinar los contextos personales, profesionales y políticos en los que trabajan los docentes, ha investigado la complejidad del aprendizaje y el desarrollo profesional y, de ese modo, ha identificado diversas formas de aprender por parte de los docentes, por qué se desarrollan profesionalmente

---

<sup>6</sup> En realidad, ETUCE es el acrónimo del *European Trade Union Committee for Education* o "Comité de los Sindicatos Europeos de Educación", que representa a 81 sindicatos de docentes de 19 países de la Unión Europea y de la EFTA (*European Free Trade Association* o "Asociación Europea de Libre Comercio", constituida por Islandia, Liechtenstein, Noruega y la Confederación Helvética) y al que están asociadas otras organizaciones de países de Europa Central y Oriental. El autor se refiere a la Asamblea General del ETUCE de 1994, celebrada en Luxemburgo. (N. del T.)

(o no), en qué circunstancias y qué tipos de intervención son adecuados en apoyo del aprendizaje.

Para desarrollar las escuelas, debemos desarrollar al profesorado. Un primer paso de este proceso consiste en ayudar a los docentes a que recuerden que tienen un papel fundamental que desempeñar para marcar un antes y un después en la vida de sus alumnos. Además, como sus funciones seguirán cambiando, tienen que hacer que sus currículos individuales de aprendizaje sean un medio de generar y regenerar las ideas, las destrezas de pensamiento crítico, la inteligencia emocional, las habilidades manuales y la flexibilidad intelectual necesaria para preparar a sus alumnos para unos mundos inseguros en los que no son opcionales ni los procedimientos de aprendizaje colectivos ni los individuales.

En potencia, los docentes constituyen el activo más importante para la plasmación práctica de la idea de la sociedad del conocimiento. Los tipos y la calidad de las oportunidades de entrenamiento y desarrollo que tengan a lo largo de su carrera profesional y la cultura en la que trabajen influirán en su propia promoción de los valores del aprendizaje continuo y en su capacidad de ayudar a los estudiantes a que aprendan a aprender para alcanzar el éxito. Están en la "vanguardia". Ellos tienen la clave del incremento o la disminución de la autoestima, del rendimiento y las posibilidades presentes y futuras de los estudiantes para aprender mediante su compromiso, conocimientos y destrezas.

La concepción del aprendizaje continuo requiere la presencia de unos docentes emocionalmente inteligentes que estén educados para pensar, reflexionar, evaluar, buscar y facilitar oportunidades para un desarrollo del rendimiento individual que cuestione y, al mismo tiempo, apoye a cada alumno que esté a su cuidado. Exige un cambio de rumbo con respecto al agotamiento de las oportunidades de aprendizaje, de la distribución de recursos a las escuelas y de la autoestima de quienes trabajan en ellas. Exige que se preste una atención continuada a las personas cuyo interés demostrable es mantener la salud de la nación en el presente y en el futuro. Para que la retórica coincida con la realidad, hace falta invertir en el profesorado.

# Bibliografía

---

---

- ACHILLES, C. M., NYE, B. A., ZAHARIAS, J. B. y FULTON, B. D. (1993a): "The Lasting Benefits Study (LBS) en nivel 4 y 5 (1990-1991): A legacy from Tennessee's four year (K-3) class size study (1985-1989), *Project STAR*", Ponencia presentada en North Carolina Association for Research in Education, Greensboro, North Carolina.
- ACHILLES, C. M., NYE, B. A., ZAHARIAS, J. B., FULTON, B. D. y BINGHAM, S. (1993b): "Prevention or remediation? Is small class a reasonable treatment for either?" Ponencia presentada a National Conference of Professors of Educational Administration, Palm Springs, Ca.
- ACKER, S. (1990): "Managing the drama: The headteachers' work in an urban primary school", *Sociological Review*, 38, pp. 247-71.
- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. (1994): *Creating the Conditions for School Improvement*, David Fulton Publishers, Londres. (Trad. esp.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Narcea, Madrid, 2001).
- ALEXANDER, R. (1996): *Other Primary Schools and Ours: Hazards of International Comparison*, University of Warwick, Coventry.
- ALEXANDER, R., ROSE, J. y WOODHEAD, C. (1992): *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: A Discussion Paper*, DES, Londres.
- APPLE, M. W. (1989): "Critical introduction. Ideology and the state in educational policy", en DALE, R. (ed.) *The State and Education Policy*, Open University Press, Milton Keynes.
- (1992): *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Routledge, New York. (Trad. esp.: *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós Ibérica, Barcelona, 1989).
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. A. (1974): *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, Nueva York.
- ASHTON, P. y WEBB, R. (1986): *Making the Difference*, Nueva York, Longman.
- AYERS, W. (1990): "Small heroes: In and out of school with 10 year old city kids", *Cambridge Journal of Education*, 20, 3, pp. 269-76.
- BAIN, H. y ACHILLES, C. M. (1986): Interesting developments on class size, *Phi Delta Kappan*, 67, 9, pp. 662-5.
- BALL, S. (1987): *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organisation*, Methuen, Londres. (Trad. esp.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós, Buenos Aires, 1989).

- BALL, S. (1994): *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*, Open University Press, Buckingham.
- BALL, S. y GOODSON, I. (eds.) (1985): *Teachers' Lives and Careers*, Falmer Press, Lewes.
- BANDURA, A. (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, Nueva York. (Trad. esp.: *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer, 1999).
- BARBER, M. (1994): "Power and control in education 1994-2004", *British Journal of Educational Studies*, XXXXII, No 4, pp. 348-62.
- BARBER, M., DENNING, T., GOUGH, G. y JOHNSON, M. (1994): *Urban Education Initiatives: The National Pattern. A Report for the Office for Standards in Education, OFSTED*, Keele University.
- BARNETT, R. (1994): *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*, Society for Research in Higher Education and Open University Press, Londres, p. 159.
- BARTH, R. (1990): *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make a Difference*, Jossey-Bass, San Francisco.
- (1996): *Building a Community of Learners*, South Bay School Leadership Team Development Seminar Series: Seminar 10, California School Leadership Centre, California.
- BASCIA, N. (1991): "The trust agreement projects: Establishing local professional cultures for teachers", Ponencia presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, abril.
- BASSEY, M. (1995): "When do numbers get too great?", *Times Educational Supplement*, 12 mayo.
- BEARE, H. y SLAUGHTER, R. (1993): *Education for the Twenty-First Century*, Routledge, Londres.
- BECHER, A. (1989): *Academic Tribes and Territories*, Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.
- BECK, L. G. y MURPHY, J. (1993): *Understanding the Principalship: Metaphorical Themes 1920s-1990s*, Teachers College Press, Nueva York.
- (1996): *The Four Imperatives of a Successful School*, Corwin Press Inc, Thousand Oaks, CA.
- BEER, M., EISENSTAT, R. y SPECTOR, B. (1990): *The Critical Path to Corporate Renewal*, Harvard Business School Press, Boston.
- BEERNAERT, Y. (1994): *Lifelong Learning as a Contribution to Quality Education in Europe*, European Lifelong Learning Monograph, Bruselas.
- (1997): "European educational projects as a contribution to lifelong learning", *Context*, 16, pp. 6-8.
- BELENKEY, M. F., CLINCKY, B. M., GOLDBERGER, N. R. y TARALE, J. M. (1986): *Women's Ways of Knowing*, Basic Books, Nueva York.
- BENNER, P. (1984): *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*, Addison-Wesley, California.
- BENNETT, N. (1994): *Class Size in Primary Schools: Perceptions of Headteachers, Chairs of Governors, Teachers and Parents*, School of Education, University of Exeter.
- BENNIS, W. y NANUS, B. (1985): *Leaders: The Strategies for Taking Charge*, Harper and Row, Nueva York. (Trad. esp.: *Líderes: estrategias para un liderazgo eficaz*. Paidós Ibérica, Barcelona, 2001).
- BIOTT, C. (1991): "Imposed support for teachers' learning: Implementation or development partnerships?", en BIOTT, C. y NIAS, J. (eds.) *Working and Learning Together for Change*, Open University Press, Buckingham, pp. 3-18.

- BLASE, J. y ANDERSON, G. (1995): *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*, Cassell, Londres.
- BLASE, J., DEDRICK, C. y STRATHE, M. (1986): "Leadership behaviour of school principals in relation to teacher stress, satisfaction, and performance", *Journal of Humanistic Education and Development*, 24, 4, pp. 149-71.
- BOLAM, R. (1986): "Conceptualizing in-service", en HOPKINS, D. (ed.) *Inservice Training and Educational Development: An International Survey*, Croom Helm, Beckenham.
- (1990): "Recent developments in England and Wales", en JOYCE, B. (ed.) *Changing School Culture through Staff Development, The 1990 ASCD Yearbook*, pp. 147-67, ASCD, 1250, N Pitt Street, Alexandria, Virginia, USA.
- BOWE, R. y BALL, S. (1992): *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*, Routledge, Londres.
- BOYD, W. L. (1991): "What makes ghetto schools succeed or fail?", *Teachers College Record*, 92, pp. 331-62.
- BOYLE, M. L. (1996): "Post-welfarism and the reconstruction of teachers' work", Presentación de BERA Annual Conference, University of Lancaster 13 septiembre, 1996.
- BRADLEY, H. (1991): *Staff Development*, Falmer Press, Londres.
- BRADLEY, H. y HOWARD, J. (1992): "Patterns of employment and development of teachers after INSET courses", Report to Department of Education, Cambridge, Institute of Education.
- BRANDT, R. (1992): "On building learning communities: A conversation with Hank Levin", *Educational Leadership*, 50, 1, pp. 19-23.
- (1996): "On a new direction for teacher evaluation: A conversation with Tom McGreal", *Educational Leadership*, 53, 6, pp. 30-3.
- BREDESON, P. V. (1989): "An analysis of the metaphorical perspectives of school principals", en BURDEN, J. L. (ed.) *School Leadership: A Contemporary Reader*, Sage Publications Inc., Newbury Park, CA, pp. 297-317.
- BRITZMAN, D. P. (1986): "Cultural myths in the making of a teacher: Biography and the social structure in teacher education", *Harvard Educational Review*, 56, 4, pp. 442-45.
- (1991): *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*, State University Press, Albany.
- BROOKFIELD, S. (1987): *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, Teachers College Press, Nueva York.
- BROWN, S. y MCINTYRE, D. (1986): "How do teachers think about their craft?" en BENERETZ, M. BROMME, R. y HALKES, R. (eds.) *Advances of Research on Teacher Thinking*, Swets and Zeitlinger, Lisse.
- BULLOUGH, R. V. y GITLIN, A. D. (1994): "Challenging teacher education as training: Four propositions", *Journal of Education for Teaching*, 20, 1, pp. 67-81.
- BURBULES, N. C. (1985): Education under siege, *Educational Theory*, 36, pp. 301-13.
- BURGESS, R. G. (1988): "A headteacher at work during the teachers' dispute", ponencia presentada en Histories and Ethnographies of Teachers' Conference, St Hilda's College, Oxford, 12-14 septiembre 1988.
- BUTT, R. (1984): "Arguments for using biography in understanding teacher thinking, en HALKES, R. y OLSON, J. K. (eds.) *Teacher Thinking: A New Perspective on Persisting Problems in Education*, Lisse, Swets and Zeitlinger B. V.
- BUTT, R. y RAYMOND, D. (1987): "Arguments for using qualitative approaches in understanding teacher thinking: The case for biography", *Journal of Curriculum Theorizing*, 7, 1, pp. 62-93.

- CAINE, R. N. y CAINE, G. (1997): *Education on the Edge of Possibility*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- CALDERHEAD, J. (1989): "Reflective teaching and teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 5, 1, pp. 43-51.
- (1993): "The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers", en DAY, C., CALDERHEAD, J. y DENICOLA, P. (eds.) *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, Falmer Press, Londres.
- CALDWELL, B. J. y SPINKS, J. M. (1988): *The Self-Managing School*, Falmer Press, Londres.
- CALLAHAN, R. E. (1962): *Education and the Cult of Efficiency*, University of Chicago Press, Chicago.
- CAMPBELL, R. y NEILL, S. (1993): *Four Years On: The Future of Curriculum Reform at Key Stage 1*, ATL, Londres.
- (1994a): *Secondary Teachers at Work*, Routledge, Londres.
- (1994b): *Primary Teachers at Work*, Routledge, Londres.
- (1994c): *Curriculum Reform at Key Stage 1: Teacher Commitment and Policy Failure*, Longman, Harlow, ATL.
- CARLGRÉN, I. (1990): "Relations between thinking and acting in teachers' innovative work", en DAY, C., POPE, M. y DENICOLA, P. (eds.): *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, Falmer, Press, Londres.
- CARLGRÉN, I. y LINDBLAD, S. (1991): "On teachers' practical reasoning and professional knowledge: Considering conceptions of context in teachers' thinking", *Teaching and Teacher Education*, 7, 5/6, pp. 507-16.
- CARNEVALE, A. P. (1994): Quality Education: School Reform for the New American Economy Keynote Lecture, 1<sup>o</sup> Global Conference on Lifelong Learning, Roma, Italia.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Falmer Press, Londres. (Trad. esp.: *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona, 1988).
- CARTER, B. (1991): "The Stanford/schools collaborative: Building an inquiring community of practitioners and researchers", Ponencia presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Abril, Chicago.
- CHRISTENSEN, J. C., BURKE, P., FESSLER, R. y HAGSTROM, D. (1983): "Stages of teachers' careers: Implications for staff development", citado en OJA, S. N. (1989) "Teachers: Ages and stages of adult development", HOLLY, L. y McLAUGHLIN, C. S. (eds.) *Perspectives on Teacher Professional Development*, Falmer Press, Londres.
- CLANDININ, D. J. (1986): *Classroom Practices: Teacher Images in Action*, Falmer Press, Londres.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1984a): "Teachers' personal practical knowledge", en HALKES R. y OLSON, J. K. (eds.) (1984) *Teacher Thinking: A New Perspective on Persisting Problems in Education*, Heirewig, Holland, Swets.
- (1984b): "Teachers' personal practical knowledge: Image and narrative unity". No publicado.
- (1985): "Teachers' personal practical knowledge: Calendars, cycles, habits and rhythms and the aesthetics of the classroom", Ponencia presentada en University of Calgary — OISE Conference on Teachers' Personal Practical Knowledge, Toronto.
- (1987): "What is 'personal' in studies of the personality?", *Journal of Curriculum Studies*, 19, 6.
- (1995): "Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories-Stories of teachers-School stories-Stories of schools", *Educational Researcher*, 25, 3, pp. 24-30.

- CLARK, C. M. y YINGER R. J. (1977): "Research on teacher thinking", *Curriculum Inquiry*, 7, 4, pp. 279-305.
- CLAXTON, G. (1997): *Hare Brain, Tortoise Mind: Why Intelligence Increases When You Think Less*, Fourth Estate, Londres. (Trad. esp.: *Cerebro de liebre, mente de tortuga: por qué aumenta nuestra inteligencia cuando pensamos menos*, Urano, Barcelona, 1999).
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. L. (1996): "Communities for teacher research: Fringe or forefront?", en McLAUGHLIN, M. W. y OBERMAN, I. (eds.) *Teacher Learning: New Policies, New Practices*, Teachers College Press, Nueva York, pp. 92-114.
- COCKETT, M. y TRIPP, J. (1994): *Rowntree Trust Report*. Joseph Rowntree Trust, Londres.
- COFFIELD, F. (1996): "A tale of three little pigs: Building the learning society with straw", Ponencia presentada en European Educational Research Association Conference, Sevilla, España, septiembre 27-30th, 1996.
- COLE, A. L. (1997): "Impediments to reflective practice", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3, 1, March, 1997, pp. 7-27.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1988): *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. Teachers College Press, Nueva York.
- (1990): "Stories of experience and narrative inquiry", *Educational Researcher*, 19, 5, pp. 2-14.
- (1995): "Narrative and education", *Teachers and Teaching: theory and Practice*, 1, 1, pp. 73-85.
- CONNELLY, M. F. y DIENES, B. (1982): "The teachers' role in curriculum planning: A case study", en LEITHWOOD, K. (ed.) *Studies in Curriculum Decision-Making*, Toronto, OISE.
- COOPER, C. y KELLY, M. (1993): "Occupational stress in headteachers: A national UK study", *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 130-143.
- COOPER, H. M. (1989): "Does reducing student-to-instructor ratios affect achievement?" *Educational Psychologist*, 24, 1, pp. 78-98.
- COOPER, M. (1982): "The study of professionalism in teaching", Ponencia presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association, abril, Nueva York.
- COPE, P.; INGLIS, B.; RIDDELL, S. y SULHUNT, O. (1992): "The value of in-service degrees: Teachers' long-term perceptions of their impact", *British Educational Research Journal*, 18, 3, pp. 297-307.
- COPELAND, W. D.; BIRMINGHAM, C.; DE LA CRUZ, E. y RECHT, B. (1991): "The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda". Ponencia presentada en Annual Conference of the American Educational Research Association, abril, 3, 7, 1991, Chicago.
- CORRIGAN, D. (1997): "Creating collaborative systems: Implications for interprofessional partnerships in teacher education", en DAY, C., VAN VEEN, D. y WALRAVEN, G. (eds.) *Children and Youth at Risk and Urban Education: Research, Policy and Practice*, Leuven-Apeldoorn, Garant Publishers, pp. 209-34.
- COWAN, B. y WRIGHT, N. (1990): "Two million days lost", *Education*, 2 febrero, pp. 117-18.
- CRAWFORD, K. (1995): "What do Vygotskian approaches to psychology have to offer action research?", *Educational Action Research*, 3, 2, pp. 239-48.
- CROWTHER, F. y POSTLE, G. (1991): *The Praxis of Professional Development: Setting Directions for Brisbane Catholic Education*, Brisbane Catholic Education Centre, Brisbane.
- CUBAN, L. (1992): "Managing dilemmas while building professional communities", *Educational Researcher*, 211, pp. 4-11.

- DADDS, M. (1993): "The feeling of thinking in professional self-study", *Educational Action Research Journal*, 1, 2, pp. 287-304.
- (1995): *Passionate Enquiry and School Development: A Story about Teacher Action Research*, Falmer Press, Londres.
- DALIN, P. y RUST, V. D. (1996): *Towards Schooling for the Twenty First Century*, Cassell, Londres.
- DARESH, J. C. (1987): "The highest hurdles of the first year principal", Ponencia presentada en the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 20-24, abril, Washington.
- DARLING-HAMMOND, L. (1990): "Teacher professionalism: Why and how?", en LIEBERMAN, A. (ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*, Falmer Press, Londres.
- (1993): "Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation", *Phi Delta Kappan*, 74, 10, pp. 752-61.
- (1996a): "The quiet revolution: Rethinking teacher development", *Educational Leadership*, 53, 6, pp. 4-10.
- (1996b): "The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education", *Educational Researcher*, 25, 6, pp. 5-17.
- DAVIES, L. (1978): "The view from the girls", *Educational Review*, 30, 2.
- (1987): "The role of the primary school head", *Educational Management and Administration*, 15, pp. 43-7.
- DAY, C. (1981): "Classroom-based in-service teacher education: The development and evaluation of a client-centred model", Occasional Paper 9, Brighton, University of Sussex Education Area.
- (1985): "Professional learning and researcher intervention: An action research perspective", *British Educational Research Journal*, 11, 2, pp. 133-51.
- (1987a): "Sharing practice through consultancy: Individual and whole school staff development in a primary school", *Curriculum Perspectives*, 7, 1, mayo 1987, pp. 7-15.
- (1987b): "Professional learning through collaborative in-service activity", en SMITH, J. (ed.) *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Falmer Press, Londres.
- (1989): "Issues in the management of appraisal for professional development", *Westminster Studies in Education*, 12, pp. 3-15.
- (1991): "Roles and relationships in qualitative research", *Teaching and Teacher Education*, 7, 5/6, pp. 537-47.
- (1990): "In-service as consultancy: The evaluation of a management programme for primary school curriculum leaders", en AUBREY, C. (ed.) *Consultancy in the United Kingdom*, Falmer Press, Londres.
- (1993a): "The development of teachers' thinking and practice: Does choice in itself lead to empowerment", en BUSHYER, H. y SMITH, M. (eds.) *Managing Educational Institutions: Reviewing Development and Learning*, BEMAS.
- (1993b): "Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development", *British Educational Research Journal*, 9, 1, pp. 83-93.
- (1993c): "The importance of learning biography in supporting teacher development: A empirical study", en DAY, C., CALDERHEAD, J. y DENICCOLO, P. (eds.) *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, Falmer Press, Londres, pp. 221-32.
- (1993d): "Personal development planning: Towards a lifelong development model of teacher growth", Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Liverpool, 10-13 septiembre 1993.

- DAY, C. (1994a): "Planning for the professional development of teachers and schools: A principled approach", en SIMPSON, T. A. (ed.) *Teacher Educators' Handbook*, Queensland University of Technology, Australia.
- (1994b): "Personal development planning: A different kind of competency", *British Journal of In-service Education*, 20, 3, pp. 287-301.
- (1996): "Professional learning and school development in action: A personal development planning project", en MCBRIDE, R. (ed.) *Teacher Education Policy*, Falmer Press, Londres.
- (1997a): "Being a professional in schools and universities: Limits, purposes and possibilities for development", *British Educational Research Journal*, 23, 2, pp. 193-208.
- (1997b): "Working with the different selves of teachers: Beyond comfortable collaboration", en HOLLINGSWORTH, S. (ed.) *International Action Research: A Casebook for Educational Reform*, Falmer Press, Londres.
- (1997c): "In-service teacher education in Europe: Conditions and themes for development in the 21st century", *Journal of In-service Education*, 23, 1, pp. 39-54.
- (1997d): "Stories of change and development in England: Trick or treat?", 6th Norwegian National Conference on Educational Research, University of Oslo, mayo, 1997.
- DAY, C. y BAKIOGLU, A. (1996): "Development and disenchantment in the professional lives of headteachers", en GOODSON, I. F. y HARGREAVES, A. (eds.) *Teachers Professional Lives*, Falmer Press, Londres.
- DAY, C. y HADFIELD, M. (1996): "Metaphors for movement: Accounts of professional development", en KOMPF, M., BOAK, R. T., BOND, W. R. y DWOREK, D. H. (eds.) *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities and Knowledge*, Falmer Press, Londres.
- DAY, C., HALL, C., GAMMAGE, P. y COLES, M. (1981): *Leadership and Curriculum in the Primary School: The Roles of Senior and Middle Management*, Paul Chapman, Ltd., Londres.
- DAY, C., y PENNINGTON, A. (1993): "Conceptualizing professional development planning: A multi-dimensional model", en GILROY, P. y SMITH, M. (eds.): *International Analyses of Teacher Education*, JET Papers One, Carfax Publishing Co., Abingdon, England.
- DAY, C., TOLLEY, H., HADFIELD, M., WATLING, R. y PARKINS, E. (1996): *Class Size Research and the Quality of Education: A Critical Survey of the Literature*, The National Association of Headteachers, Haywards Heath.
- DAY, C., VAN VEEN, D. y WALRAVEN, G. (eds.) (1997): *Children and Youth at Risk and Urban Education: Research, Policy and Practice*, Apeldoorn: Garant Publishers.
- DEAL, T. y KENNEDY, A. (1984): *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- DENICOLA, P. y POPE, M. (1990): *Adults Learning — Teachers Thinking*, en DAY, C.; POPE, M. y DENICOLA, P. (eds.) (1990): *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, Falmer Press, Londres.
- DEWEY, J. (1938): *Experience and Education*, Collier Books, Nueva York. (Trad. esp.: *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004).
- DORMER J. y FOSTER, M. (1995): *Staff Development Services in Devon: An Evaluative Study*, Devon Education Staff Development Unit, Devon County Council, Exeter.
- DOYLE, W. (1977): "Learning the classroom environment: An ecological analysis", *Journal of Teacher Education*, 28, 6, pp. 51-5.
- DOYLE, W. y PONDER, G. (1977): "The practicality ethic and teacher decision making", *Interchange*, 8, pp. 1-12.

- DREYFUS, H. L. y DREYFUS, S. E. (1977): "Uses and abuses of multi-attribute and multi-aspect model of decision-making". Unpublished manuscript, Department of Industrial Engineering and Operations Research, Berkeley, University of California.
- (1986): *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, The Free Press, Nueva York,
- DRUCKER, P. F. (1994): *Post-Capitalist Society*, Oxford, Butterworth-Heinemann.
- DUFFY, F. M. (1997): "Supervising schooling, not teachers", *Educational Leadership*, 54, 8, mayo, pp. 78-83.
- DUFFY, G. (1977): "A study of teachers' conceptions of reading", Ponencia presentada en National Reading Conference, Nueva Orleans.
- EAST SUSSEX ACCOUNTABILITY PROJECT (1979): "Accountability in the middle years of schooling: An analysis of policy options", en MCCORMICK, R. (ed.) (1982): *Calling Education Account*, Open University/Heinemann Educational, Londres.
- EBBUTT, D. (1985): "Educational action research: Some general concerns and specific quibbles", en BURGESS, R. (ed.) *Issues in Educational Research*, Falmer Press, Londres, pp. 152-74.
- Education*, 11, 6, pp. 611-25.
- EDWARDS, A. y BRUNTON, D. (1993): "Supporting reflection in teachers' learning", en CALDERHEAD, C. y GATES, P. (eds.) (1993): *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, Falmer Press, Londres, pp. 154-66.
- EGAN, G. (1982): *The Skilled Helper*, Monterey, CA, Brooks/Cole.
- EISNER, E. (1979): *The Educational Imagination*, Collier-Macmillan, West Drayton.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*, Croom Helm, Londres.
- (1990): "The evolution of research on teacher thinking", en DAY, C., POPE, M. y DENICOLA, P. (eds.): *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, Falmer Press, Londres.
- (1991): "Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse", *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1, enero-febrero, pp. 1-19.
- (1992): "Hope, attentiveness and caring for difference: The moral voice", *Teaching and Teacher Education*, 8, 5/6, pp. 421-32.
- ELLIOTT, J. (1977): "Conceptualizing relationships between researcher/evaluation procedures and in-service teacher education", *British Journal of In-Service Education*, 4, 1 y 2, pp. 102-115.
- (1982): "Institutionalising action research in schools", en ELLIOTT, J. y WHITEHEAD, D. (eds.) *Action Research for Professional Development and Improvement of Schooling*, 5, Cambridge, CARN Publications.
- (1984): "Improving the quality of teaching through action research", *Forum*, 216, 3.
- (1988): "Why put case study at the heart of the police training curriculum?", en SOUTHGATE, P. (ed.) *New Directions in Police Training*, Londres, HMSO, pp. 148-69.
- (1991): *Action Research for Educational Change*, Open University Press., Buckingham. (Trad. esp.: *La investigación en educación*, Madrid, Morata, 1990).
- (1993): "What have we learned from action research in school-based evaluation?" *Educational Action Research*, 1, 1, pp. 175-86.
- (1994): "Research on teachers' knowledge and action research", *Educational Action Research*, 2, 1, pp. 133-37.
- (1996): "School effectiveness research and its critics: Alternative visions of schooling", *Cambridge Journal of Education*, 26, 2, pp. 199-224.
- ELMORE, R. (1992): "Why restructuring alone won't improve teaching", *Educational Leadership*, abril 1992, pp. 44-9.

- ERAUT, M. (1978): "Accountability at school level — some options and their implications", en BECHER, A. y MACLURE, S. (eds.) *Accountability in Education*, Windsor, NFER.
- (1985): "Knowledge creation and knowledge use in professional contexts", *Studies in Higher Education*, 10, 2, pp. 117-33.
- (1987): "Inservice teacher education", en DUNKIN, M. J. (ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press, pp. 730-43.
- (1989): "Teacher appraisal and/or teacher development: Friends or foes?", en SIMONS, H. y ELLIOTT, J. (eds.) *Rethinking Appraisal and Assessment*, Milton Keynes, Open University Press.
- (1991): "Indicators and accountability at school and classroom level", Ponencia para General Assembly on International Education Indicators, OECD/CERI.
- (1993): "Developing professional knowledge within client-centred orientation", no publicado, University of Sussex.
- (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*, Falmer Press, Londres.
- (1995): "Developing professional knowledge and competence", en GUSKEY, T. R. y HUBERMAN, M. (eds.) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Teachers College Press, Columbia University.
- (1995): "Schon shock: A case for reframing reflection-in-action?", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, march, 1995, pp. 9-22.
- (1996): "Professional knowledge in teacher education", en Nuutinen-P (ed.) University of Joensuu, Bulletin of the Faculty of Education, No. 64, pp. 1-27.
- (1998): "Concepts of competence", no publicado.
- ERAUT, M., ALDERTON, J., COLE, G. y SENKER, P. (1997a): "Learning from other people at work", en COFFIELD, F. (ed.) *Skill Formation*, Policy Press.
- (1997b): "The impact of the manager on learning in the workplace", Ponencia presentada en BERA Conference, York, England, septiembre.
- (1998): *Development of Knowledge and Skills in Employment*, Research Report No. 5, University of Sussex, Institute of Education.
- ERAUT, M., BARTON, J. y CANNING, A. (1978): "Some teacher perspectives on accountability", SSRC Working Paper, University of Sussex School Accountability Project.
- ERAUT, M., PENNYCUICK, D. y RADNOR, H. (1987): *Local Evaluation of INSET: A Metaevaluation of TRIST Evaluations*, Bristol, NCDSMT.
- ERICKSON, F. y CHRISTMAN, J. B. (1996): "Taking stock/making change: Stories of collaboration in local school reform", *Theory into Practice*, 1996, 35, 3, pp. 149-157.
- ESTEVE, J. (1989): "Teacher burnout and teacher stress", en COLE, M. y WALKER, S. (eds.) (1989) *Teaching and Stress*, Aldern Press, Oxford, pp. 4-25.
- ETZIONI, A. (ed.) (1969): *The Semi-Professions and Their Organisation*, Free Press, Nueva York.
- EUROPEAN ASSEMBLY OF TEACHER TRADE UNIONS (1994): *Teacher Education*, Documento 4c (punto 5c), Centre Jean Monnet, Luxemburgo.
- EUROPEAN COMMISSION WHITE PAPER/COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1996): *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Bruselas.
- EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS (1997): *Investing in Knowledge: The Integration of Technology in European Education*, ERT, Avenue Henri Jaspar, 113, B-1060, Bruselas.
- EVANS, J. y PENNEY, D. (1994): "Whatever happened to good advice? Service and inspection after the Education Reform Act", *British Educational Research Journal*, 20, 5, pp. 519-33.

- FANG, Z. (1996): "A review of research on teacher beliefs and practices", *Educational Research*, 38, 1, 1996, pp. 47-65.
- FARBER, B. (1991): *Crisis in Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990): "Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives", en HOUSTON, W. R. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan Publishing Co., Nueva York, pp. 212-33.
- FENSTERMACHER, G. (1990): "Some moral considerations on teaching as a profession", en GOODLAD, J., SODER, R. y SIROTNIK, K. (eds.) *The Moral Dimensions of Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 130-51.
- FERNANDEZ, R. R. y TIMPANE, P. M. (1995): *Bursting at the Seams: Report of the Citizens' Commission on Planning for Enrollment Growth*, US Department of Education.
- FESSLER, R. (1985): "A model for teacher professional growth and development", en BURKE, P. y HEIDEMAN, R. (eds.) *Career Long Teacher Education*, Springfield, Illinois, Charles C Thomas.
- (1995): "Dynamics of career stages", en GUSKEY, T. R. y HUBERMAN, M. (eds.) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Teachers College Press, Nueva York.
- FESSLER, R. y CHRISTENSEN, J. (1992): *The Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*, Boston, Allyn and Bacon.
- FINEMAN, S. (1993): "Organisations as emotional arenas", en FINEMAN, S. (ed.) *Emotion in Organisations*, Londres, Sage, pp. 9-10.
- FLINDERS, D. (1988): "Teacher isolation and the new reform", *Journal of Curriculum and Supervision*, 5, 4, pp. 17-29.
- FRASER, B. J. (1991): *Educational Leadership*, 4, 8, mayo 1997, p. 46.
- (1991): "Two decades of classroom environment research", en FRASER, B. J. y WALBERG, H. J. (eds.) *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*, Oxford, Pergamon Press.
- FREIRE, P. (1996): *Letters to Cristine*, Routledge, Nueva York. (Trad. esp.: *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Siglo XXI, México, 1996).
- FRENCH, N. K. (1993): "Elementary teacher stress and class size", *Journal of Research and Development in Education*, 26, 2, pp. 66-73.
- FRIEBERG, H. J. (1997): "The life-cycle of improving American inner-city elementary schools: Implications for policy and practice", en DAY, C., VAN VEEN, D. y WALRAVEN, G. (eds.) *Children and Youth at Risk and Urban Education: Research, Policy and Practice*, Leuven-Apeldoorn, Garant Publishers, pp. 167-80.
- FRIED, R. L. (1995): *The Passionate Teacher*, Boston, Beacon Press.
- FUCHS, E. (1973): "How teachers learn to help children fail", en KEDDIE, N. (ed.) *Tinker... Tailor... The Myth of Cultural Deprivation*, pp. 75-85, Penguin, Londres.
- FULLAN, M. G. (1982): *The Meaning of Educational Change*, Teachers College Press, Nueva York.
- (1992): *Successful School Improvement*, Buckingham, Open University Press.
- (1995): "The limits and the potential of professional development", en GUSKEY, T. R. y HUBERMAN, M. (eds.) *Op. cit.*, pp. 253-268.
- FULLAN, M. (1993a): "Why teachers must become change agents", *Educational Leadership*, 50, 5, March 1993, pp. 12-17.
- (1993b): *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, The Falmer Press, Londres. (Trad. esp.: *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*, Akal, Tres Cantos, 2002).

- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1992): *What's Worth Fighting For in Your School?* Buckingham, Open University Press. (Trad. esp.: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* M.C.E., Sevilla, 1997).
- FULLAN, M. y STIEGELBAUER, S. (1991): *The New Meaning of Educational Change*, Cassell, Londres. (Trad. esp.: *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro, Barcelona, 2002).
- FULLER, F. (1970): *Personalized Education for Teachers: One Application of the Teacher Concerns Model*, Austin, Texas, University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.
- GALLY, J. (1986): "The structure of administrative behaviour: An international dimension in educational administration", Ponencia presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association, abril, San Francisco.
- GALTON, M., HARGREAVES, L. y PELL, A. (1996): *Class Size, Teaching and Pupil Achievement*, Hamilton House, National Union of Teachers.
- GANNAWAY, H. (1976): "Making sense of school", en DELAMONT, S. y STUBBS, M. (eds.) *Explorations in Classroom Observation*, J. Wiley and Sons, Londres.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, Basic Books, Nueva York. (trad. esp.: *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, Colombia, 1999).
- GARDNER, H. y HATCH, T. (1989): "Multiple intelligences go to school", *Educational Researcher*, 18, 8.
- GEE, J., HULL, G. y LANKSHEAR, C. (1996): *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*, Allen and Unwin, Sydney. (Trad. esp.: *El nuevo orden laboral: lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Pomares-Corredor, Girona, 2002).
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. y TROW, M. (1994): *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage Publications, Londres.
- GIBBS, B. (1996): "Going it alone", en R.S.A. (1996) *For life: A Vision of Learning in the 21st Century*, Royal Society for the encouragement of Arts, Manufacturers and Commerce, Londres, pp. 8-10.
- GILROY, P. y DAY, C. (1993): "The erosion of INSET in England and Wales: Analysis and proposals for a redefinition", *Journal of Education for Teaching*, 19, 2, pp. 151-57.
- GITLIN, A. (1997): "Collaboration and progressive school reform", Ponencia presentada en el 6th Norwegian National Conference on Educational Research, University of Oslo, mayo, 1997.
- GLASS, G. V. y SMITH, M. L. (1978): *Meta Analysis of Research on the Relationship of Class Size and Achievement*, San Francisco, LA: Far West Lab for R and D. Citado en COOPER, H. M. (1989): "Does reducing student-to-instructor ratios affect achievement?", *Educational Psychologist*, 24, 1, pp. 79-98.
- GLICKMAN, C. (1990): "Pushing School reforms to a new edge: The seven ironies of school empowerment", *Phi Delta Kappan*, pp. 68-75.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*, Bantam Books, Nueva York. (Trad. esp.: *Inteligencia emocional*, Kairós, Madrid, 1996).
- GOODLAD, J. I., SODER, R. y SIROTNIK, K. A. (eds.) (1990): *The Moral Dimensions of Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco.
- GOODMAN, J. (1994): "External change agents and grassroots school reform: Reflections from the field", *Journal of Curriculum and Supervision*, 9, 2, pp. 113-35.
- GOODSON, I. F. (ed.) (1992): *Studying Teachers' Lives*, Routledge, Londres.

- GOODSON, I. F. y HARGREAVES, A. (eds.) (1996): *Teachers' Professional Lives*, Falmer Press, Londres.
- GORE, J. M. y ZEICHNER, K. (1991): "Action research and reflective teaching in preservice education: A case study from the US", *Teaching and Teacher Education*, 7, pp. 119-36.
- (1995): "Connecting action research to genuine teacher development", en SMYTH, J. (ed.) *Critical Discourses on Teacher Development*, Cassell, Londres.
- GRACE, G. (1995): *School Leadership: Beyond Education Management*, Falmer Press, Londres.
- GRAY, J. y WILCOX, B. (1995): *Good School, Bad School: Evaluating Performance and Encouraging Improvement*, Buckingham, Open University Press.
- GRIMMETT, P. L. y ERICKSON, G. L. (1988): *Reflection in Teacher Education*, Teachers College Press, Nueva York.
- GRIMMETT, P., MACKINNON, A., ERICKSON, G. y RIECKEN, T. (1990): "Reflective practice in teacher education", en CLIFT, R. T., Houston, W. R. y PUGACH, M. (eds.) *Encouraging Reflective Practice: An Analysis of Issues and Programs*, Teachers College Press, Nueva York, pp. 20-38.
- GROUNDWATER-SMITH, S. (1998): "Putting teacher professional judgement to work", *Educational Action Research*, 6, 1, pp. 21-8.
- GRUNDY, S. (1994): "Action research at the school level", *Educational Action Research*, 2, 1, pp. 23-38.
- GRUNDY, S. y BONSER, S. (1977): "A new work order in Australian schools? Investigations from down under". Ponencia presentada en la 6th National Conference on Educational Research, University of Oslo, Norway, 20-22 mayo.
- GUDMUNSDOTTIR, R. (1990): "Curriculum stories: Four case studies of social studies teaching", en DAY, C., POPE, M. y DENICOLA, P. (eds.) (1993) *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, The Falmer Press, Londres.
- GUSKEY, T. R. y HUBERMAN, M. (eds.) (1995) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Columbia University, Teachers College Press.
- HABERMAS, J. (1972) *Knowledge and Human Interest*, Heinemann, Londres. (Trad. esp.: *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid, 1989).
- HALLINGER, P. y MURPHY, J. (1985): "Defining an organizational mission in schools", Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, abril, Chicago.
- HAMMERSLEY, M. (1993): "On the teacher as researcher", *Educational Action Research*, 1, 3, pp. 425-46.
- HANDAL, G. (1991): "Promoting the articulation of tacit knowledge through the counselling of practitioners", en LETICHE, H. K., VAN DER WOLF, J. C. y PLOOIJ, F. X. (eds.) *The Practitioner's Power of Choice In Staff Development and In-Service Training*, Amsterdam/Lisse, Swets and Zeitlinger B. V.
- HANDAL, G. y LAUVAS, P. (1987): *Promoting Reflective Teaching*, Milton Keynes, UK, Open University Press.
- HANDY, C. (1989): *The Age of Unreason*, Business Books Ltd., Londres. (Trad. esp.: *La edad de la insensatez*. Limusa, México, 1992).
- HARGREAVES, A. (1992): *Cultures of Teaching: A Focus for Change*. En HARGREAVES, A. y FULLAN, M. G. (eds.) (1992) *Understanding Teacher Development*. Columbia University: Teachers College Press.
- (1993): "Dissonant voices, dissipated lives: Teachers and the multiple realities of restructuring", Ponencia presentada en el Fifth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Gothenburg, Sweden, 12-17, agosto 1993.

- HARGREAVES, A. (1994): *Changing Teachers, Changing Times: Teachers's Work and Culture in the Postmodern Age*, Teachers College Press, Nueva York.
- (1995): *Development and desire: A Postmodern Perspective*, en GUSKEY, T. y HUBERMAN, M. (eds.) pp. 9-34.
- (1997a): "Revisiting voice", *Educational Researcher*, 25, 1, junio/febrero 1996, pp. 12-19.
- (1997b): "Rethinking educational change: Going deeper and wider in the quest for success", en HARGREAVES, A. (ed.) *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*, 1997 ASCD Yearbook, Alexandria VA, Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 1-26.
- (1998): "Feeling like a teacher: The emotions of teaching and educational change", *Phi Delta Kappan*.
- HARGREAVES, A. y EARL, L. (1990): *Rights of Passage*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- HARGREAVES, D. H. (1972): *Interpersonal Relations and Education*, Routledge and Kegan Paul Ltd. Londres. (Trad. esp.: *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea, Madrid, 1986).
- HARGREAVES, D. (1982): *The Challenge of the Comprehensive School*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- (1994): "The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development", *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, pp. 423-38.
- HARLAND, J. y KINDER, K. (1997): "Teachers' continuing professional development: Framing a model of outcomes", *Journal of In-service Education*, 23, 1, 1997, pp. 71-84.
- HARLAND, J., KINDER, K. y KEYS, W. (1993): *Restructuring INSET: Privatisation and Its Alternatives*, Slough, NFER.
- HARRIS, A. (1996): "Teaching as a profession: Response to Eric Hoyle", en WATSON, K., MODGIL, C. y MODGIL, S. (eds.) *Teachers, Teacher Education and Training*, Cassell, Londres, pp. 55-7.
- HARTLEY, D. (1986): "Instructional isomorphism and the management of consent in education", *Journal of Educational Policy*, 1, 2, pp. 229-37.
- (1989): "Beyond collaboration: The management of professional development policy in Scotland, 1979-1989", *Journal of Education for Teaching*, 15, 3, pp. 211-23.
- HATTON, N. y SMITH, D. (1995): "Facilitating reflection: Issues and research", *Forum of Education*, 50, 1, abril, 1995, pp. 49-65.
- HAWLEY, C. A. y HAWLEY, W. D. (1997): *Peabody Journal of Education*, 72, 1, pp. 234-45.
- HELSEBY, G. (1995): "Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s", *Journal of Education for Teaching*, 21, 3, pp. 317-32.
- (1996): "Defining and developing professionalism in English secondary schools", *Journal of Education for Teaching*, 22, 2, p. 141.
- (1997): "Multiple truths and contested realities: The changing faces of teacher professionalism in England", Ponencia presentada por la 6th Norwegian National Conference on Educational Research, University of Oslo, mayo 20-22.
- HELSEBY, G. y KNIGHT, P. (1997): "Continuing professional development and the national curriculum", en HELSEBY, G. y MCCULLOCH, G. (eds.) *Teachers and the National Curriculum*, Cassell, Londres.
- HELSEBY, G., KNIGHT, P., MCCULLOCH, G., SAUNDERS, M. y WARBURTON, T. (1997): "Professionalism in crisis", A Report to Participants on the Professional Cultures of Teachers Research Project, Lancaster University, junio 1997.

- HELSEBY, G. y McCULLOCH, G. (1996): "Teacher-professionalism and curriculum control", en GOODSON, I. F. y HARGREAVES, A. (eds.) (1996) *Teachers Professional Lives*, Falmer Press, Londres.
- (1997): *Teachers and the National Curriculum*, Cassell, Londres.
- HENDERSON, E. S. y PERRY, G. W. (1981): *Change and Development in Schools*, Maidenhead, McGraw-Hill.
- HOCHSCHILD, A. R. (1993): *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, University of California Press, Berkeley, p. 7.
- HOLLINGSWORTH, S. (ed.) (1997): *International Action Research: A Casebook for Educational Reform*, Falmer Press, Londres.
- HOLLY, M. L. (1989): *Writing to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal*, Heinemann Educational Books, Oxford.
- (1991): "Personal and professional learning: On teaching and self-knowledge", Ponencia presentada en la Collaborative Action Research Network Conference, abril 1991, University of Nottingham, England.
- HOPKINS, D. (1986): *Inservice Training and Educational Development: An International Survey*, Beckenham: Croom Helm.
- (1989): "Identifying INSET needs: A school improvement perspective", en McBRIDE, R. (ed.) *The In-Service Training of Teachers*, Lewes, The Falmer Press.
- (1996): "Towards a theory of school improvement", en GRAY, J., REYNOLDS, D. y FITZGIBBON, C. (eds.) *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*, Cassell, Londres.
- HOPKINS, D., AINSCOW, M. y WEST, M. (1994): *School Improvement in an Era of Change*, Cassell, Londres.
- (1997): "School improvement — propositions for action", en HARRIS, A., BENNETT, N. y PREEDY, M. (eds.) *Organisational Effectiveness and Improvement in Education*, Open University Press, Buckingham, pp. 261-270.
- HOPKINS, D., WEST, M. y AINSCOW, M. (1998a): *Improving the Quality of Education for All*, David Fulton Publishers, Londres.
- HOPKINS, D., WEST, M. y BERESFORD, J. (1998b): "Conditions for school and classroom development", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4, 1, pp. 115-42.
- HORD, S. M. (1997): *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas.
- HOY, K. y BROWN, B. L. (1988): "Leadership behaviour of principals and the zone of acceptance of elementary teachers", *Journal of Educational Administration*, 26, 1, pp. 22-38.
- HOYLE, E. (1980): "Professionalization and de-professionalisation in education", en HOYLE, E. y MEGARRY, J. (eds.) *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers*, Kogan Page, Londres.
- (1986): *The Politics of School Management*. Hodder and Stoughton Educational, Sevenoaks.
- HUBERMAN, M. (1989): "The professional life cycle of teachers", *Teachers' College Record*, 91, 1, Fall 1989, pp. 31-57.
- (1992): "Critical introduction", en FULLAN, M. G. (ed.) *Successful School Improvement*, Open University Press, Buckingham.
- (1993a): "The model of the independent artisan in teachers' professional relations", en LITTLE, J. W. y McLAUGHLIN, M. W. (eds.) *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*, Teachers' College Press, pp. 11-50.
- (1993b): "Changing minds: The dissemination of research and its effects on practice and theory", en DAY, C., CALDERHEAD, J. y DENICOLA, P. (eds.) *Research on*

- Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, Falmer Press, Londres, pp. 34-52.
- (1995a): "Networks that alter teaching", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 2, pp. 193-221.
- (1995b): "Professional careers and professional development and some intersections", en GUSKEY T. y HUBERMAN, M. (eds.) (1995) *Professional Development in Education: New Perspectives and Practices*, Teachers College Press, Nueva York.
- (1995c): *The Lives of Teachers*, Cassell, Londres.
- HUGHES, M. (1985): "Leadership in professionally staffed organisations", en HUGHES, M., RIBBINS, P. y THOMAS, H. (1985): *Managing Education*, Cassell, Londres.
- HULING, L., TRANG, M. y CORRELL, L. (1981): "Interactive research and development: A promising strategy for teacher education", *Journal of Teacher Education*, 32, pp. 13-14.
- HURSH, D. (1997): "Critical collaborative action research in politically contested times", en HOLLINGSWORTH, S. (ed.) *International Action Research: A Casebook for Educational Reform*, Falmer Press, Londres, pp. 124-34.
- IMANTS, J. G. M. y DE BRABANDER, C. J. (1996): "Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools", en *Teaching and Teacher Education*, 12, 2, pp. 179-96.
- INGVARSON, L. y GREENWAY, P. A. (1984): "Portrayals of teacher development", *Australian Journal of Education*, 28, 1, pp. 45-65.
- JACKSON, P. W. (1968): *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York.
- (1971): "Old dogs and new tricks: Observations on the continuing education of teachers", en RUBIN, L. J. (ed.) *Improving In-service Education: Proposals and Procedures for Change*, Allyn and Bacon, Boston.
- JACKSON, P. W., BOOSTROM, R. E. y HANSEN, D. T. (1993): *The Moral Life of Schools*, Jossey-Bass, San Francisco.
- JANSEN, B., REHORST, E. y DELHAAS, R. (1995): "Action research networking and environmental education in the Netherlands: A challenging and successful action research strategy for educational renewal", *Educational Action Research*, 3, 2, pp. 195-210.
- JERSILD, A. T. (1995): *When Teachers Face Themselves*, Teachers College Press, Nueva York. (Trad. esp.: *La personalidad del maestro*. Paidós, Barcelona, 1986).
- JOHNSON, J. (1990): "What are teacher perceptions of teaching in different classroom contexts? Project STAR: Tennessee State Department of Education", Annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, Ma.
- JOHNSTON, S. (1994): "Is action research a 'natural' process for teachers?", *Educational Action Research Journal*, 2, 1, pp. 39-48.
- JOYCE, B. R. y SHOWERS, B. (1980): "Improving in-service training: The messages of research", *Educational Leadership*, 37, 5, febrero, pp. 379-85.
- (1982): "The coaching of teaching", *Educational Leadership*, 40, 2, pp. 4-10.
- (1988): *Student Achievement through Staff Development*, Longman, Nueva York.
- JOYCE, B., SHOWERS, B. y WEIL, M. (1992): *Models of Teaching*, 4ª ed., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. (Trad. esp.: *Modelos de enseñanza*, Gedisa, Barcelona, 2002).
- KEDDIE, N. (1971): "Classroom knowledge", en YOUNG, M. F. D. (ed.) *Knowledge and Control*, Collier-Macmillan, Londres.
- KELCHTERMANS, G. (1993): "Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development", *Teaching and Teacher Education*, 9, 5/6, pp. 443-456.
- KINDER, K., HARLAND, J. y WOOTTEN, M. (1991): *The Impact of School-Focused INSET on Classroom Practice*, Slough, NFER.

- KLEIN, K. (1985): "The research on class size", *Phi Delta Kappan*, 66, pp. 578-580.
- KLETTE, K. (1998): "Working time blues: On how Norwegian teachers experience restructuring in education", Annual Meeting of the American Educational Research Association, 13-17 abril, San Diego, CA.
- KNOWLES, J. G. (1993): "Life-history accounts as mirrors: A practical avenue for the conceptualization of reflection in teacher education", en CALDERHEAD, J. y GATES, P. (eds.) *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, Falmer Press, Londres, pp. 70-92.
- KNOWLES, M. S. (1984): *The Adult Learner: A Neglected Species*, (3ª ed.) Houston, Gulf.
- KOHN, M. N. y KOTTCAMP, R. B. (1993): *Teachers: The Missing Voice in Education*, Albany, SUNY.
- KOLB, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- KORTHAGEN, F. A. J. y WUBBELS, T. (1995): "Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 1, marzo, pp. 51-72.
- KREMER-HAYON, L. y FESSLER, R. (1991): "The inner world of school principals: Reflections on career life stages", Fourth International Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, 23-27 septiembre, University of Surrey, UK.
- LABAREE, D. F. (1995): "The lowly status of teacher education in the United States: The impact of markets and the implications for reform", en SHIMAHARA, N. K. y HOLOWINSKY, I. Z. (eds.): *Teacher Education in Industrialized Nations: Issues in Changing Social Contexts*, Garland Publ. Nueva York.
- LABAREE, D. F. y PALLAS, A. M. (1996): Rejoinder: The Holmes Groups Mystifying Response. *Educational Researcher*, vol. 25, No 5, junio/julio 1996, pp. 28-31.
- LACEY, C. (1977): *The Socialisation of Teachers*, Methuen, Londres.
- LAFLÉUR, B. (1992): "Dropping out: The cost to Canada, Conference Board of Canada", en BALL, C. (1996) A learning society: A vision and a plan to change the learning culture in the United Kingdom, en Royal Society of Arts (1996) *For life: a vision for learning in the 21st century*, RSA, Londres.
- LAKOFF, G. y JOHNSTON, M. (1980): *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago. (Trad. esp.: *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid, 1986).
- LARSSON, M. S. (1977): *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, University of California Press, Berkeley, CA.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LAWSON, H. A. y BRIAR-LAWSON, K. (1997): "Toward family-supportive community schools", en DAY, C., VAN VEEN, D. y WALRAVEN, G. (eds.) *Children and Youth at Risk and Urban Education: Research, Policy and Practice*, Garant Publishers, Leuven-Apeldoorn, pp. 181-208.
- LECOMPTE, M. D. y DWORKIN, A. G. (1992): *Giving Up on School: Student Dropouts and Teacher Burnouts*, Corwin Press, Newbury Park, CA.
- LEITHWOOD, K. (1990): "The principal's role in teacher development", en JOYCE, B. (ed.) *Changing School through Staff Development*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- LEITHWOOD, K., BEGLEY, P. T. y COUSINS, J. B. (1992): *Developing Expert Leadership for Future Schools*, Falmer Press, Londres.
- LEITHWOOD, K. y JANTZI, D. (1990): "Transformational leadership: How principals can help reform school cultures". Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.

- LEITHWOOD, K., LEONARD, L. y SHARRATT, L. (1997): "Conditions fostering organisational learning in schools". Annual Meeting of the International Congress on School Effectiveness and Improvement, Memphis, Tennessee.
- LEITHWOOD, K. A. y MONTGOMERY, D. J. (1984): "Obstacles preventing principals from becoming more effective", *Education and Urban Society*, 17, 1, pp. 73-88.
- LEVINE, M. y TRACHTMAN, R. (eds.) (1997): *Making Professional Development Schools Work*, Teachers College Press, Nueva York.
- LEVINSON, D. J., DARROW, C., KLEIN, E. B., LEVINSON, M. y MCKEE, B. (1978): *The Seasons of a Man's Life*, Knopf, Nueva York.
- LIEBERMAN, A. (1990): *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*, Falmer Press, Nueva York.
- (1992): "School/University collaboration: A view from the inside", *Phi Delta Kappan*, 74, 2, pp. 147-56.
- (1996): "Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning", en MCLAUGHLIN, M. W. y OBERMAN, I. (eds.) (1996) *Teacher Learning: New Policies, New Practices*, Teachers College Press, Nueva York.
- LIEBERMAN, A. y MCLAUGHLIN, M. W. (1992): "Networks for educational change: Powerful and problematic". *Phi Delta Kappan*, 73, 9, pp. 673-7.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (1992): *Teachers—Their World and Their Work: Implications for School Improvement*, Columbia University, Teachers College Press.
- LIGHTFOOT, S. L. (1983): "The lives of teachers", en SHULMAN, L. S. y SYKES, G. (eds.) *Handbook of Teaching and Policy*, pp. 241-60, Longman, Nueva York.
- LITTON, D. y ZEICHNER, K. (1991): *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*, Routledge and Chapman Hill, Nueva York. (Trad. esp.: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Morata, Madrid, 1993).
- LITTLE, J. W. (1982): "Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success", *American Educational Research Journal*, 19, pp. 325-40.
- (1990): "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations", *Teachers' College Record*, 91, pp. 509-556.
- (1992): "Opening the black box of professional community", en LIEBERMAN, A. (ed.) *The Changing Context of Teaching*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 157-78.
- (1993): "Teachers' professional development in a climate of educational reform", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Verano, 1993, 15, 2, pp. 129-51.
- LITTLE, J. W. y MCLAUGHLIN, M. W. (1991): *Urban Math Collaboratives: As the Teachers Tell It*, Centre for Research on the Context of Teaching, Stanford CA.
- LOGAN, L. y SACHS, J. (1988): *Checklist for Designing and Evaluating Inservice Education Proposals*, St Lucia, Department of Education, University of Queensland.
- (1991): "Which teacher development project?", *School Organisation*, 11, 3, pp. 303-11.
- LONGWORTH, K. y DAVIES, W. K. (1996): *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organisations, Nations and Communities in the 21st Century*, Kogan Page, Londres.
- LORD, B. (1991): "Subject area collaboratives, teacher professionalism and staff development", Annual Meeting of the American Educational Research Association, abril, Chicago.
- LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher*, University of Chicago Press, Chicago.
- LOUIS, K. S. (1992): "Restructuring and the problem of teachers' work", en LIEBERMAN, A. (ed.): *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, University of Chicago Press, Chicago, NSSE.

- LOUIS, K. S. (1994): "Beyond 'managed change': Rethinking how schools improve", *School Effectiveness and Improvement*, 5, 1, pp. 2-24.
- LOUIS, K. S. y KRUSE, S. D. (1995): *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- LOUIS, K. y MILES, M. B. (1990): *Improving the Urban High School: What Works and Why*, Teachers College Press, Nueva York.
- LUBBEN, F., CAMPBELL, B. y DLAMINI, B. (1995): *In-Service Support for a Technological Approach to Science Education*, Overseas Development Administration, Londres.
- MACLEAN, R. (1992): *Teachers' Careers and Promotion Patterns: A Sociological Analysis*, Falmer Press, Londres.
- MAKINS, V. (1969): "Child's eye view of teacher", *Times Educational Supplement*, 19 y 26 septiembre.
- MANCINI, V., WUEST, D., VANTINE, K. y CLARK, E. (1984): "Use of instruction in interaction analysis on burned out teachers: Its effects on teaching behaviours, level of burnout and academic learning time", *Journal of Teachers in Physical Education*, 3, 2, pp. 29-46.
- MANTHEI, R., GILMORE, A., TUCK, B. y ADAIR, V. (1996): "Teacher stress in intermediate schools", *Educational Research*, 38, 1, 3-19.
- MARSICK, V. J. y WATKINS, K. (1990): *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, Nueva York.
- MCCORMICK, R. y JAMES, M. (1983): *Curriculum Evaluation in Schools*, Croom Helm, Londres.
- MCCUTCHEON, G. y JUNG, B. (1990): "Alternative perspectives on action research", *Theory into Practice*, 29, pp. 144-51.
- McKERNAN, J. (1988): Teacher as researcher: Paradigm and praxis, *Contemporary Education*, 59, pp. 154-58.
- (1994): "Teaching educational action research: A tale of three cities", *Educational Action Research*, 2, pp. 95-112.
- MCLAUGHLIN, M. W. (1993): "What matters most in teachers' workplace context?", en LITTLE, J. W. y MCLAUGHLIN, M. W. (eds.): *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*, Teachers College Press, Nueva York, pp. 73-103.
- MCLAUGHLIN, M. W. y OBERMAN, I. (eds.) (1996): *Teacher Learning: New Policies, New Practices*, Columbia University, Teachers College Press, Nueva York.
- MCLAUGHLIN, M. W. y TALBERT, J. E. (1993). *Contexts That Matter for Teaching and Learning*, Stanford, Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, Stanford University.
- MCRÆE, H. (1995): *The Privilege of Unemployment*, Independent on Sunday, 26 febrero, p. 4.
- MCTAGGART, R. (1989): "Bureaucratic rationality and the self-educating profession: The problem of teacher privatism", *Journal of Curriculum Studies*, 21, 4, pp. 345-61.
- (1991): "Principles for participatory action research", *Adult Education Quarterly*, 41, pp. 168-87.
- MILLETT, A. (1996): "Quality teaching — a national priority", Plenary Address at the North of England Education Conference, Gateshead, 1996, 5 enero.
- MINISTRY OF EDUCATION (1991): *Year 2000: A Framework for Learning: Enabling Learners*, Report of the Sullivan Commission, British Columbia, Canada.
- MINTZBERG, H. (1994): *The Rise and Fall of Strategic Planning*, Free Press, Nueva York.
- MOLLER, J. (1997): "The work of school principals in context: Conflicting expectations, demands and desires", 6th Norwegian National Conference on Educational Research, mayo 20-22, Oslo.

- MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D. y ECOB, R. (1994): "Key factors for effective junior schooling", en POLLARD, A. y BOURNE, J. (eds.) *Teaching and Learning in the Primary School*, Routledge, Londres.
- MOSTELLER, F. (1995): "The Tennessee study of class size in the early school grades", *The Future of Children*, 5, 2.
- MUNBY, H. y RUSSELL, T. (1990): "Metaphor in the study of teachers' professional knowledge", *Theory into Practice*, 29, 2, pp. 116-21.
- MYERS, K. y STOLL, L. (1993): "Mapping the movement", *Education*, 16 julio NFIE (1996) *Teachers Take Charge of Their Learning: Transforming Professional Development for Student Success*, Washington, DC, NFIE.
- NASH, R. (1976): "Pupils' expectations of their teachers", en DELAMONT, S. y STUBBS, M. (eds.) *Explorations in Classroom Observation*, J. Wiley and Sons, Londres.
- NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION (1993): *Learning to Succeed: Report of the Paul Hamlyn Foundation*, Heinemann, Londres.
- NATIONAL CONFEDERATION OF PARENT TEACHER ASSOCIATIONS (1996): "The state of schools in England and Wales", Survey by the National Confederation of Parent Teacher Associations.
- NATIONAL SCHOOLS PROJECT REPORT OF THE NATIONAL EXTERNAL REVIEW PANEL (1993) p. 13, en SACHS, J. (1997): "Reclaiming teacher professionalism: An Australian perspective", 6th Norwegian National Conference on Educational Research, University of Oslo, mayo.
- NELSON, M. H. (1993): "Teachers' stories: An analysis of the themes", en DAY, C., CALDERHEAD, J. y DENICOLO, P. (eds.): *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, Falmer Press, Londres, pp. 151-66.
- NEWMAN, K. (1979): "Middle-aged, experienced teachers' perceptions of their career development", Annual Meeting of the American Educational Research Association, abril, San Francisco.
- NEWMAN, K., BURDEN, P. y APPLGATE, J. (1980): "Helping teachers examine their long range development" en HOLLY, M. L. y MCLAUGHLIN, C. S. (eds.) *Perspectives on Teacher Professional Development*, The Falmer Press, Londres.
- NEWTON, D. P. y NEWTON, L. D. (1994): "A survey of the use made of non-contact days: The infamous five", *British Journal in In-service Education*, 20, 3, pp. 387-96.
- NIAS, J. (1989): *Primary Teachers Talking. A Study of Teaching as Work*, Routledge, Londres.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G. y CAMPBELL, P. (1992): *Whole School Curriculum Development in the Primary School*, Cassell, Londres.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G. W. y YEOMANS, R. (1989): *Staff Relationships in the Primary School: A Study of School Culture*, Cassell, Londres.
- NIXON, J., MARTIN, J., MCKEOWN, P. y RANSON, S. (1997): "Towards a learning profession: Changing codes of occupational practice within the new management of education", *British Journal of Sociology of Education*, 18, 1, pp. 5-28.
- NODDINGS, N. (1984): *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education*, Teachers College, Columbia University, Nueva York.
- (1987): "Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching", *Harvard Educational Review*, 56, 4, pp. 496-510.
- (1992): *The Challenge to Care in Schools*, Teachers College Press, Nueva York.
- NODDINGS, N. y WITHERELL, C. (1991): "Themes remembered and foreseen", en WITHERELL, C. y NODDINGS, N. (eds.): *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*, Teachers College Press, Nueva York.

- NOLDER, R. (1992): "Towards a model of accelerated professional development", *British Journal of In-Service Education*, 18, 1, pp. 35-41.
- O'DONOHUE, T. A., BROOKER, R. y ASPLAND, T. (1993): "Harnessing teachers' dilemmas for professional development: A Queensland initiative", *British Journal of In-Service Education*, 19, 2, Verano, 1993, pp. 14-20.
- O'HANLON, C. (1992): "Reflection in or on action", en LEINO, A. L., HELLGREN, P. y HAMALAINEN, K. (eds.): *Integration of Technology and Reflection in Teaching*, ATEE Conference Proceedings, University of Helsinki, pp. 274-83.
- (1996): "Is there a difference between action research and quality development? Within or beyond the constraints?" en O'HANLON, C. (ed.) *Professional Development through Action Research in Educational Settings*, Falmer Press, Londres.
- OECD (1989): "The condition of teaching: General report", París, en SIKES, P. J. (1992): "Imposed change and the experienced teacher", en FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (eds.) (1992): *Teacher Development and Educational Change*, Falmer Press, Londres.
- OFSTED (1993): *Access and Achievement in Urban Education*, HMSO, Londres.
- (1996): *The Appraisal of Teachers 1991-6*, OFSTED Publications, Londres.
- OJA, S. N. (1989): "Teachers: Ages and stages of adult development", en HOLLY, M. L. y McLAUGHLIN, C. S. (1989) (eds.): *Perspectives on Teacher Professional Development*, The Falmer Press, Lewes.
- OSTERMAN, K. F. y KOTTKAMP, R. B. (1993): *Reflective Practice for Education: Improving Schools through Professional Development*, Corwin Press, Newbury Park, CA.
- OZGA, J. (1995): "Deskilling a profession: Professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism", en BUSER, H. y SARAN, R. (eds.): *Managing Teachers as Professionals in Schools*, Kogan Page, Londres, pp. 21-37.
- OZGA, J. y LAWN, M. (1988): "Interpreting the labour process of teaching", *British Journal of Sociology of Education*, 9, pp. 323-36.
- PAJARES, F. (1996): "Self-efficacy beliefs in academic settings", *Review of Educational Research*, 66, 4, pp. 543-78.
- PARKAY, F. W., CURRIE, G. y RHODES, J. W. (1992): "Professional socialisation: A longitudinal study of twelve high school principals", *Educational Administration Quarterly*, 28, 1, pp. 43-75.
- PARTNERSHIP ACT (1890): *Halsbury Statutes*, vol. 32, 1(1), p. 782/3.
- PASCALE, P. (1990): *Managing on the Edge*, Touchstone, Nueva York.
- PATTERSON, J. L. (1993): *Leadership for Tomorrow's Schools*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- PETERS, R. S. (1966): *Ethics and Education*, Allen and Unwin, Londres.
- PETERSON, W. (1964): "Age teacher's role and the institutional setting", en BIDDLE, B. y ELENA, W. (eds.) *Contemporary research on teacher effectiveness*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, pp. 264-315.
- POLANYI, M. (1967): *The Tacit Dimension*, Garden City, Doubleday, Nueva York.
- POLLARD, A., BROADFOOT, A., CROSS, P., OSBORN, M. y ABBOT, D. (1994): *Changing English Primary Schools: The impact of the Education Reform Act at Key Stage One*, Cassell, Londres.
- POPKEWITZ, T. (1996): "Rethinking decentralization and state/civil society distinctions: The state as a problematic for governing", *Journal of Education Policy*, 11, 1, pp. 27-51.
- POSCH, P. y MAIR, M. G. (1997): "Dynamic networking and community collaboration: The cultural scope of education action research", en HOLLINGSWORTH, S. (ed.) *International Action Research: A Casebook for Educational Research*, Falmer Press, Londres, pp. 261-74.

- POSTMAN, N. (1992): *Technopoly*, Knopf, Londres. (Trad. esp.: *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1994).
- PRICK, L. (1986): *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*, Vrije Universiteit, Amsterdam.
- PURKEY, W. y SMITH, M. S. (1982): "Synthesis of research on effective schools", *Educational Leadership*, 40, 3, pp. 64-9.
- RAUDENBUSH, S. W., ROWAN, B. y CHEONG, Y. F. (1992): "Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers", *Sociology of Education*, 65, 1, pp. 150-67.
- REEVES, J., MAHONY, P. y LEIF-MOOS (1997): "Headship Issues of career", *Teacher Development*, 1, 1, pp. 43-56.
- RÉNYI, J. (1998): "Building learning into the teaching job", *Educational Leadership*, 55, 5, febrero 1998, pp. 70-4.
- REYNOLDS, D. (1988): "The consultant sociologist: A method for linking sociology of education and teachers", en WOODS, P. y POLLARD, A. (eds.) *Sociology and Teaching: A New Challenge for the Sociology of Education*, Croom Helm, Beckenham, pp. 158-75.
- REYNOLDS, D. y FARRELL, S. (1996): *Worlds Apart? A Review of International Surveys of Educational Achievement Involving England*, University of Newcastle, Newcastle.
- REYNOLDS, M. C. (1989): "Students with special needs", en REYNOLDS, M. C. (ed.) *Knowledge Base of the Beginning Teacher*, Pergamon, Oxford.
- RISEBOROUGH, G. F. (1981): "Teacher careers and comprehensive schooling: An empirical study", *Sociology*, 15, 3, pp. 352-81.
- RIVERA-BATIZ, F. L. y MARTI, L. (1995): *A School System at Risk: A Study of the Consequences of Overcrowding in New York City Schools*, IUMÉ Research Report, Nueva York, No. 95-1.
- ROBERTSON, M. (1992): "Teacher development and gender equity", en HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (eds.): *Understanding Teacher Development*, Cassell, Londres.
- ROBERTSON, S. L. (1996): "Teachers' work, restructuring and postfordism: Constructing the new 'professionalism'", en GOODSON, I. F. y HARGREAVES, A. (eds.) *Teachers' Professional Lives*, Falmer Press, Londres.
- ROBINSON, G. E. (1990): "Synthesis of research on the effects of class size", *Educational Leadership*, abril, pp. 80-90.
- ROSENHOLTZ, S. (1989): *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Schools*, Longman, Nueva York.
- ROSSMAN, G. B., CORBETT, H. D. y FIRESTONE, W. A. (1988): *Change and Effectiveness in Schools: A Cultural Perspective*, Suny Press, Nueva York.
- RUBIN, L. (1989): "The thinking teacher: Cultivating pedagogical intelligence", *Journal of Teacher Education*, 40, 6, pp. 31-4.
- RUDDUCK, J. (1988): "The ownership of change as a basis for teachers' professional learning", en CALDERHEAD, J. (ed.) (1988) *Teachers' Professional Learning*, Falmer Press, Londres.
- (1991): *Innovation and Change*, Open University Press, Buckingham. (Trad. esp.: *Innovación y cambio: el desarrollo de la participación y comprensión*, M.C.E.P., Sevilla, 1999).
- (ed.) (1995): *An Education that Empowers: A Collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*, Multilingual Matters, Clevedon.
- (1997): "Professional development and school improvement: Reviewing the concept of partnership", Address to the International Study Association on Teachers' Thinking Conference, Kiel, Germany, octubre, 1-5.
- RUDDUCK, J., DAY, J. y WALLACE, G. (1997): "'Students' perspectives on school improvement", en HARGREAVES, A. (ed.): *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*, 1997 ASCD Yearbook, Alexandria Vit, pp. 73-91.

- RYAN, K. (1987): "The moral education of teachers", en RYAN, K. y MCLEAN, G. F. (eds.) *Character Development in Schools and Beyond*, Westport CT, Praeger, pp. 358-80.
- RYLE, G. (1949): *The Concept of Mind*, Hutchinson, Londres. (Trad. esp.: *El concepto de lo mental*, Paidós, Buenos Aires, 1969).
- SACHS, J. (1997a): "Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience", *Journal of Education for Teaching*, 23, 3, pp. 263-75.
- SACHS, J. y GROUNDWATER-SMITH, S. (1996): Celebrating teacher professional knowledge: School reform and teachers' professional judgement. Ponencia presentada por "Re-engineering Education for Change" Conference, UNESCO and Asia Pacific Centre for Educational Innovation and Development, Bangkok.
- SACHS, J. y LOGAN, L. (1990): "Control or development? A study of inservice education", *Journal of Curriculum Studies*, 22, 5, pp. 473-81.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990): "Emotional intelligence", *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp. 185-211.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (1995): "Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research", A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education (OFSTED), Londres University, International School Effectiveness and Improvement Centre.
- SANDER, T. (ed.) (1994): *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education — 1994*, Nijs-Herent, Bélgica.
- SARASON, S. B. (1990): *The Predictable Failure of Educational Reform*, Jossey-Bass, San Francisco.
- SCHIEIN, E. H. (1985): *Organisational Culture and Leadership: A Dynamic View*, Jossey-Bass, San Francisco. (Trad. esp.: *La cultura empresarial y el liderazgo*, Plaza y Janés, Barcelona, 1985).
- SCHLECHTY, P. C. (1990): *Schools for the 21st Century: Leadership Imperatives for Educational Reform*, Jossey-Bass, San Francisco.
- SCHMUCK, R. A. y SCHMUCK, P. A. (1974): *A Humanistic Psychology of Education*, Mayfield, National Press Books. (Trad. esp.: *Hacia una psicología humanística de la educación*, Anaya, Madrid, 1978).
- SCHÖN, D. A. (1971): *Beyond the Stable State: Public and Private Learning in a Changing Society*, Penguin Books Ltd., Harmondsworth, England.
- (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, Nueva York. (Trad. esp.: *El profesorado reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona, 1998).
- (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Basic Books, Nueva York. (Trad. esp.: *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós-MEC, Barcelona, 1992).
- (1991): *The Reflective Turn: Case Studies in Reflective Practice*, Teachers College Press, Nueva York.
- SENGE, P. M. (1990): *The Fifth Discipline*, Currency/Doubleday, Nueva York. (Trad. esp.: *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, Granica, Barcelona, 1998).
- SERGIOVANNI, T. J. (1984): "Leadership and excellence in schooling", *Educational Leadership*, 41, 5, pp. 4-13.
- (1992): *Moral Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.

- SERGIOVANNI, T. J. (1995): *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*, Allyn and Bacon, Boston.
- SHARMAN, R. G. (1987): "Organisational supports for implementing an instructional innovation", *The Alberta Journal of Educational Research*, 33, 4, pp. 236-46.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1975): *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- SHIMAHARA, K. (1997): "Professional development: The Japanese view of teaching as craft", 6th Norwegian National Conference on Educational Research, University of Oslo, 20-22 mayo.
- SHULMAN, L. (1987): "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp. 1-22.
- SIKES, P. J. (1992): "Imposed change and the experienced teacher", en FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (eds.) (1992): *Teacher Development and Educational Change*, The Falmer Press, Londres.
- SIKES, P. J., MEASOR, L. y WOODS, P. (1985): *Teacher Careers: Crises and Continuities*, Falmer Press, Londres.
- SLAVIN, R. E. (1989): "Class size and student achievement: Small effects of small classes", *Educational Psychologist*, 24, 1, pp. 99-110.
- (1990): "Class size and student achievement: Is smaller better?", *Contemporary Education*, 62, 1, pp. 6-12.
- (1994): "School and classroom organization in beginning reading: Class size, aides and instructional grouping", en SLAVIN, R. E., KARWETT, N. y WASIK, B. A.: *Preventing Early Reading Failure: Research, Policy and Practice*, Allyn and Bacon, Boston.
- SMITH, G. A. (1995): "Living with Oregon's measure 5: The costs of property tax relief in two suburban elementary schools", *Phi Delta Kappan*, 76, 6, pp. 452-61.
- SMITH, H., WIGGINTON, E., HOCKING, K. y JONES, R. E. (1991): "Foxfire teacher networks", en LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (eds.) *Staff Development for Education in the '90s*, Teachers College Press, Nueva York, pp. 193-220.
- SMYLIE, M. (1995): "Teacher learning in the workplace: Implications for school reform", en GUSKEY, T. R. y HUBERMAN, M. (eds.) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Teachers College Press, Nueva York.
- SMYTH, J. (1991): *Teachers as Collaborative Learners*, Open University Press, Milton Keynes.
- SOCKETT, H. (1989a): "Research, practice and professional aspiration within teaching", *Journal of Curriculum Studies*, 21, 2, pp. 97-112.
- (1989b): "A moral epistemology of practice", *Cambridge Journal of Education*, 19, 1, pp. 33-41.
- (1993): *The Moral Base for Teacher Professionalism*, Teachers College Press, Nueva York.
- SOMEKH, B. (1988): "Action research and collaborative school development", en MCBRIDGE, R. (ed.) *The In-service Training of Teachers*, The Falmer Press, Londres, p. 164.
- (1994): "Inhabiting each other's castles: Towards knowledge and initial growth through collaboration", *Educational Action Research*, 2, 3, pp. 357-82.
- SOUTHWORTH, G. (1993): "School leadership and school development: Reflections from research", *School Organisation*, 13, 1, pp. 73-87.
- SPARKS, D. y HIRSCH, S. (1997): *A New Vision for Staff Development*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- STAESSENS, K. y VANDENBURGHE, R. (1994): "Vision as a core component in school culture", *Journal of Curriculum Studies*, 26, 2, pp. 187-200.
- STALLINGS, J. (1979): "Follow through: A model for in-service teacher training", *Curriculum Inquiry*, 9, pp. 163-81.

- STALLINGS, J. (1989): "School achievement effects and staff development: What are some critical factors?", Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- STANFORD, B. (1994): "Using technology for lifelong learning — strategies for relevance in flexible and distance learning", Keynote Lecture, 1st Global Conference on Lifelong Learning, Roma.
- STARRATT, R. (1991): "Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership", *Educational Administration Quarterly*, 27, 2, pp. 185-202.
- STEADMAN, S.; ERAUT, M.; FIELDING, M. y HORTON, A. (1995): *Making Schoolbased INSET Effective*, Research Report No 2, University of Sussex Institute of Education.
- STEELE, F. (1975): *Consulting for Organisational Change*, University of Amherst, Massachusetts Press.
- STENHOUSE, L. A. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational Books, Londres.
- STENHOUSE, L. (1979): "Research as a basis for teaching", en STENHOUSE, L. (1983) *Authority, Education and Emancipation*, p. 163.
- (ed.) (1980): *Curriculum Research and Development in Action*, Heinemann Educational Books, Londres.
- STERNBERG, R. J. (1985): *Beyond IQ*, Cambridge University Press, Nueva York. (Trad. esp.: *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1990).
- STERNBERG, R. J. y HORVATH, J. A. (1995): "A prototype view of expert teaching", *Educational Researcher*, 24, pp. 9-17.
- STIEGELBAUER, S. (1992): "Why we want to be teachers", Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- STOLL, L. y FINK, D. (1996): *Changing Our Schools: Linking School-Effectiveness and School Improvement*, Open University Press, Buckingham.
- STRINGFIELD, S. (1995): "Attempting to enhance student learning through innovative programs: The case for schools evolving into high reliability organizations", *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 1, pp. 67-96.
- STRINGFIELD, S. y TEDDLIE, C. (1998): "A time to summarize: The Louisiana School Effectiveness Study", *Educational Leadership*, 46, 2, pp. 43-9.
- STRONACH, I. y MACLURE, M. (1996): "Mobilising meaning, demobilising critique? Dilemmas in the deconstruction of educational discourse", *Cultural Studies*, 1, pp. 257-74.
- SUGRUE, C. (1996): *Complexities of Teaching: Child-centred Perspectives*, Falmer Press, Londres.
- SVINGBY, G. (1993): *Effektive kunnskaper, Bedre skole*, 2 cited en DALIN y RUST (1996) *Towards Schooling for the Twenty First Century*, Cassell, Londres.
- SYLVA, K. (1996): "Right from the start: The importance of pre-school education and learning", en ROYAL SOCIETY OF ARTS (1996) *For Life: A Vision for Learning in the 21st Century*, RSA, Londres.
- TALBERT, J. E. y MCLAUGHLIN, M. (1994): "Teacher professionalism in local school contexts", *American Journal of Education*, 102, pp. 123-53.
- TAMPOE, M. (1998): *Liberating Leadership*, The Industrial Society, Londres.
- TAYLOR, F. W. (1911): *The Principles of Scientific Management*, Harper, Nueva York. (Trad. esp.: *Principios de la administración científica*, El Ateneo, Barcelona, 1969).
- TAYLOR, P. H. (1962): "Children's evaluations of the characteristics of the good teacher", *British Journal of Educational Psychology*, 32.

- TEDESCO, J. C. (1997): "Enhancing the role of teachers", en DAY, C., VAN VEEN, D. y WONG-KOOI SIM (eds.): *Teachers and Teaching: International Perspectives on School Reform and Teacher Education*, Garant, Leuven/Apeldoorn.
- TRACHTMAN, L. (1997): "The stories of insiders", en LEVINE, M. y TRACHTMAN, R. (eds.) *Making Professional Development Schools Work*, Teachers College Press, Nueva York, pp. 185-93.
- TRAVERS, C. J. y COOPER, C. L. (1996): *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*, Routledge, Londres. (Trad. esp.: *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*, Paidós, Barcelona, 1997).
- TRIGGS, E. y FRANCIS, H. (1990): *The Value to Education of Long (Award Bearing) Courses for Serving Teachers*, Report of a Leverhulme Project, 1988-9, Institute of Education, University of London.
- TRIPP, D. (1993): *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*, Routledge, Londres.
- TROMAN, G. (1996a): "The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism", *British Journal of Sociology of Education*, 17, 4, pp. 473-87.
- (1996b): "Headteachers, collaborative, school cultures, and school improvement: A changing relationship?", *Educational Action Research*, 4, 1, pp. 119-44.
- UNESCO (1996): *Enhancing the role of teachers in a changing world*, ED/BIE/CONFINTED 45/Info 10 Ponencia presentada por Educational International to UNESCO, International Conference on Education, 14 Session, Ginebra 30 sept-5 oct.
- USHER, R. (1993): "Experiential learning or learning from experience: Does it make a difference? en BOUD, D., COHEN, R. y WALKER, D. (eds.) (1993): *Using Experience for learning*, Open University Press, Buckingham.
- VAN MANEN, M. (1977): "Linking ways of knowing with ways of being practical", *Curriculum Inquiry*, 6, 3, pp. 205-28.
- (1995): "On the epistemology of reflective practice", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 1, pp. 33-50.
- VAN VEEN, D., DAY, C. y WALRAVEN, G. (1997): "Youngsters at risk and urban education: Problems and the role of research", en DAY, C., VAN VEEN, D. y WALRAVEN, G. (eds.) *Children and Youth at Risk and Urban Education: Research, Policy and Practice*, Grant Publishers, Apeldoorn, pp. 9-16.
- VAN VELZEN, W., MILES, W., EKHOLM, M. B., HAMEYER, U. y ROBIN, D. (eds.) (1985): *Making School Improvement Work: A Conceptual Guide to Practice*, Lovaina.
- VONK, J. H. C. (1995): "Teacher education and reform in Western Europe: Socio-political contexts and actual reforms", en SHIMAHARA, N. K. y HOLOWINSKY, I. Z. (eds.): *Teacher Education in Industrialized Nations: Issues in Changing Social Contexts*, Garland Publishing Inc., Nueva York, pp. 225-312.
- WAGNER, J. (1997): "The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner co-operation", *Educational Researcher*, 26, 7, pp. 13-22.
- WALBERG, H. J. (1991): "Educational productivity and talent development", en FRASER, B. J. y WALBERG, H. J. (eds.): *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*, Pergamon Press, Oxford.
- (1991): *Educational Leadership*, 54, 8, mayo 1997, p. 46.
- WALKER, J. (1995): "Parenting in the 1990s", *RSA Journal*, CXLIII (5456), pp. 29-41.
- WALKER, M. (1996): "Subaltern Professionals: Acting in pursuit of social justice", *Educational Action Research*, 4, 3, pp. 407-25.

- WANG, M. (1990): "Programs that promote educational equity", en BAPTISTE, H. P., WAXMAN, H. C.; WALKER DE FELIX, J. y ANDERSON, J. E. (eds.) *Leadership, Equity and School Effectiveness*, Corwin Press, Newbury Park, CA.
- WATTS, H. (1981): "Can you feed a frog on tadpole food?" *Insight, Journal of the National Conference of Teachers' Centres Leaders*, 4, 2, pp. 32-40.
- WATTS, J. (1980): "Sharing it out: The role of the head in participatory government", en BUSH, T. et al. (eds.) *Approaches to School Management*, Harper and Row, Londres.
- WAXMAN, H. C. (1992): "Reversing the cycle of educational failure for students in at-risk environments", en WAXMAN, H. C., WALKER DE FELIX, J., ANDERSON, J. E. y BAPTISTE, H. P. (1992) *Students at Risk in At-Risk Schools. Improving Environments for Learning*, Corwin Press, Newbury Park, CA.
- WEBB, K. y BLOND, J. (1995): "Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing", *Teaching and Teacher Education*, II, 6, pp. 611-25.
- WEHLAGE, G. G., RUTTER, R. A., SMITH, G. A., LESKO, N. y FERNANDEZ, R. R. (1989) *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*, Falmer Press, Londres.
- WELLINGTON, B. y AUSTIN, P. (1996): "Orientations to reflective practice", *Educational Research*, 38, 3, pp. 307-16.
- WESTOBY, A. (ed.) (1988): *Culture and Power in Educational Organisations*, Open University Press, Milton Keynes.
- WHITAKER, P. (1997): *Primary Schools and the Future: Celebrations, Challenges and Choices*, Open University Press, Buckingham.
- WILCOX, B. y GRAY, J. (1996): *Inspecting Schools: Holding Schools to Account and Helping Schools to Improve*, Open University Press, Buckingham.
- WINTER, R. (1989): "Problems in teacher appraisal — an action-research solution", en ELLIOTT, J. y SIMONS, H. (eds.) (1989) *Rethinking Appraisal and Assessment*, Open University Press, Milton Keynes.
- WISE, A. E., DARLING-HAMMOND, L., McLAUGHLIN, M. W. y BERNSTEIN, H. T. (1984): *Teacher Evaluation: A Study of Effective Practice*, Santa Monica, Calif. Rand Corporation, June.
- WOODS, P. (1993): *Critical Events in Teaching and Learning*, Falmer Press, Londres.
- (1994): "Adaptation and self-determination in English primary schools", *Oxford Review of Education*, 20, 4, pp. 387-410.
- WORD, E., ACHILLES, C. M., BAIN, H., FOLGER, J., JOHNSTON, J. y LINTZ, N. (1990): "Project STAR final executive summary: Kindergarten through third grade results (1985-89)", *Contemporary Education*, 62, 1, pp. 13-16, NCDS.
- WRAGG, E. C., WIKLEY, F. J., WRAGG, C. M. y HAYNES, G. S. (1996): *Teacher Appraisal Observed*, Routledge, Londres.
- WRIGHT, N. y BOTTERY, M. (1996): "Choice of INSET in the LEA, GM and Independent sectors: Is a market at work?", *British Journal of In-service Education*, 22, pp. 151-73.
- YEATMAN, A. y SACHS, J. (1995): *Making the Links: A Formative Evaluation of the First Year of the Innovative Links between Universities and Schools for Teacher Development*, Perth, WA, Murdoch University.
- YINGER, R. (1979): "Routines in teacher planning", *Theory in Practice*, 18.
- (1987): "Learning the language of practice", *Curriculum Inquiry*, 17, 3, pp. 293-318.
- ZEICHNER, K. (1993): "Action research: Personal renewal and social reconstruction", *Educational Action Research*, 1, 2, pp. 199-220.
- (1995): "Beyond the divide of teacher research and academic research", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 2, pp. 153-72.
- ZEICHNER, K. M. y LISTON, D. P. (1996): *Reflective Teaching: An Introduction*, Laurence Erlbaum Associates, Nueva Jersey.