

El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO, P. DE VICENTE RODRIGUEZ, A. BOLIVAR BOTIA, E. MOLINA RUIZ, M. J. LEON GUERRERO, M. J. GALLEGO ARRUFAT, M.d.C. LOPEZ LOPEZ, S. RODRIGUEZ HIGUERAS, M. FERNANDEZ CRUZ & C. MORAL SANTAELLA

SUMMARY *The aim was the reconstruction of a school curriculum in reflective teaching situations within a co-operative culture. Two working assumptions were considered: (a) teacher development was based on teacher thinking and (b) school organisation followed a co-operative culture paradigm. The process features were: (a) university team consisted of external advisers; (b) school curriculum and classroom instruction were reviewed by school teachers; (c) case study as a research approach; (d) ethnographic techniques to collect data; (e) data analysis by a computer program; (f) teachers' reflective cycle to reconstruct practice; and (g) teachers' portfolios: narrative vignettes, etc. Findings showed: (a) a collaborative process school-university; (b) teachers' thinking and attitudinal change; (c) mobilisation of teachers' talents and values to work together: (i) teacher dyads to reflect on teaching; (ii) advisers' writing narrative vignettes; (iii) collegial coaching; and (iv) curriculum materials designed by teachers. Two conclusions can be accepted: (a) teachers' pedagogical practical knowledge showed diversity of their implicit theories to design action; and (b) teachers' grounded theory confirmed that the educational action was based on a co-operative and reflective culture.*

RESUMÉ *Le cadre théorique était la réconsideration des programmes scolaires en situations d'enseignement réflexif dans le contexte d'une culture de coopération. Le procédé a été caractérisé de la manière suivante: (a) chercheurs comme consultants externes; (b) auto-revision des pratiques éducatives; (c) étude de cas comme méthode d'enquête; (d) techniques ethnographiques pour la collecte de données; (e) traitement informatique (AQUAD) des données; (f) cycle de réflexion pour reconstruire les pratiques; et (g) dossier personnel: schémas, desseins, etc. Les protocoles montrent: (a) développement d'un processus de collaboration université-école; (b) conséquences curriculaires; (c) changement des compétences des enseignants; (d) développement des talents et des valeurs chez les 29 enseignantes: (i) dualités de réflexion; (ii) interprétation de l'enseignement vis-à-vis des collègues; (iii) production de matériel curriculaire; et (iv) formation des collègues; pour terminer (e) amélioration de la communauté d'apprentissage. Les conclusions de l'étude sont que (a) la connaissance pratico-pédagogique montre une variété de théories subjectives pour diriger l'action; et (b) la théorie consolidée montre un enseignement fondé sur une culture de collaboration réflexive.*

RESUMEN *El marco teórico ha reconsiderado el currículum en una cultura de colaboración reflexiva en un colegio, investigándolo mediante un paradigma de pensamiento. El proceso se ha caracterizado por: (a) investigadores como asesores externos; (b) autorrevisión de la práctica educativa; (c) estudio de caso como metodología de indagación; (d) técnicas etnográficas de recolección de datos; (e) programas de ordenador (AQUAD) para analizar datos; (f) ciclo reflexivo para reconstruir la práctica; y (g) dossier personal: esquemas, viñetas, etc. Los hallazgos muestran: (a) desarrollo de proceso interactivo de colaboración universidad–escuela; (b) grados de implicación curricular; (c) cambio instruccional de profesoras; (d) movilización de talentos y valores de las 29 profesoras: (i) diadas para reflexionar; (ii) interpretación de la enseñanza ante colegas; (iii) diseño de materiales curriculares; y (iv) enseñanza de compañeras. Finalmente, (e) mejora de la comunidad de aprendizaje. El estudio concluye: (a) el conocimiento práctico pedagógico muestra diversidad de teorías subjetivas para diseñar acción; y (b) la teoría fundamentada manifiesta enseñanza basada en una cultura de colaboración reflexiva.*

ZUSAMMENFASSUNG *Das Ziel ist der Wiederherstellung eines Schullebenslaufes mit gut erwogener Lehrmethode in einer Kultur der Zusammenarbeit. Das Verfahren ist so gekennzeichnet: (a) Entwicklung der Lehrmethode durch Argumentation der Lehrer; und (b) Organisation der Schule folgt dem Beispiel der Mitarbeiterkultur. Die Merkmale des Prozesses sind: (a) die Universitätsgruppe waren äußere Berater; (b) der Schullebenslauf und die Klassenbildung sind vom Schullehrer nachgeprüft worden; (c) Studium der Zufälligkeit als Annäherung der Nachforschung; (e) ethnographisches Verfahren um Daten zu sammeln; (f) Datenanalyse durch einen Computerprogramm (AQUAD); (g) Lehrer ziehen das Arbeitsfahren in Betracht, um es wieder neu herzustellen, und (h) Lehrmaterial: Erzählkunst, Illustrierungen, usw. Das Endergebnis ist: (a) ein Mitarbeitersprozess Schule–Universität; (b) das Denken und das Verhalten der Lehrer ändert sich; (c) Mobilmachung der Lehrertalente und Abschätzung der Zusammenarbeit: (i) Pflicht zur Reflektion; (ii) Berater schreiben Illustrationen; (iii) Universitätsausbildung; und (iv) Unterrichtsmeterie vom Lehrer geplant. Man nimmt zwei Hypothesen an: das praktisch–pädagogische Wissen der Lehrer zeigte einen Unterschied ihrer realen Theorien um Tätigkeiten zu planen; und (b) die von den Lehrern gegründete Theorie bestätigte, daß sich die Bildungstätigkeit auf einer mitarbeitenden und reflexiven Kultur stützt.*

Introducción

Conocimiento pedagógico, pensamiento y acción como objetivos de investigación

Los principales objetivos a cubrir en este estudio fueron: (a) describir e interpretar el conocimiento pedagógico basado en la indagación de la práctica por profesoras para mejorar la cultura educativa de un colegio urbano; (b) perfeccionar al profesorado a través de distintas estrategias de desarrollo profesional cooperativo, en particular, por un modelo cíclico de reflexión sobre la práctica; (c) realizar mapas conceptuales de la enseñanza y determinar las teorías de rango medio o subjetivas de la enseñanza de profesoras consideradas individualmente; (d) someter a estudio y contrastación los principios explicativos que rigen la práctica de profesoras de alumnas de 4 a 17 años; (e) proponer matrices múltiples para sintetizar conceptos, destrezas, categorías y ciclos vitales en relación con la práctica de la enseñanza de profesoras; y (f) fomentar las interacciones e intercambios didácticos de profesoras para comprender el cambio curricular.

Fuentes para la delimitación del problema de investigación

El problema consistió en describir y contrastar el grado de reflexividad de profesoras de un centro urbano de Granada que enseñaban alumnas de varios niveles educativos: preescolar, 4 y 5 años; Educación General Básica (EGB), 6 a 14 años; Bachillerato (BUP), 15 y 16 años; y Curso de Orientación Universitaria (COU), 17 años. Las preguntas generadoras de los problemas básicos de investigación se dividieron en dos grandes categorías: (a) ¿cuáles son las teorías subjetivas que muestran el conocimiento pedagógico de las profesoras consideradas individualmente?; y (b) ¿cuál es la teoría fundamentada de las profesoras sobre la enseñanza en una cultura de colaboración reflexiva? Las dos preguntas situaron la investigación en el paradigma de pensamientos de los profesores, poniendo especial énfasis en la reflexión como vía de generación del conocimiento práctico.

La reflexividad como megacompetencia del perfil docente

En un marco conceptual amplio, la enseñanza reflexiva se puede entender como un constructo intelectual que presta atención a la comprensión y resolución de contradicciones como un estímulo para el desarrollo. Llegar a ser un profesor reflexivo significa e implica algo más que utilizar un proceso cognoscitivo de análisis y de especulación. También incluye actividades afectivas. Un profesor se implica en una enseñanza reflexiva cuando juzga la racionalidad y justificación de las ideas y de las acciones con objeto de llegar a nuevas comprensiones y apreciaciones de los fenómenos. De esta forma, la reflexión se desplaza desde un estadio de incertidumbre, duda o perplejidad hacia una meta de maestría de la situación problemática o satisfacción para hallar el material que resolverá la duda. La reflexión comienza, pues, al sorprenderse uno por algo, al tener desasosiego e incertidumbre por las ocurrencias de los fenómenos—estadio que se podría calificar como de pensamiento intuitivo (Goodman, 1986)—y posteriormente orientar las concepciones particulares a la consecución de una meta. Cuando los profesores describen su enseñanza (consciente o inconscientemente; oralmente o por escrito) están informando de su acción, están desvelando sus teorías locales o principios explicativos de lo problemático (Smyth, 1989). La legitimación de las teorías personales puede ser la razón y el principio de la promoción de cuestiones orientadas a la investigación.

Teorías personales de rango medio y percepciones de los cambios inmediatos más útiles

Los recientes textos preparatorios de la reforma del sistema educativo en nuestro país (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989) han interpretado un nuevo perfil de la función docente, y prestan atención a las teorías subjetivas de los docentes. Las teorías de los profesores son representaciones esquemáticas de la acción en procesos pre e interactivos que adoptan la consideración de pseudocientíficas (Duschl, 1988; Hamilton, 1988).

El colegio como marco para el desarrollo de una cultura profesional

La cultura profesional del centro puede ser un revulsivo o una barrera para el desarrollo de teorías subjetivas de los docentes sobre la innovación (Olson, 1988). No es de extrañar que se hayan desarrollado marcos comprensivos que describen las interac-

ciones entre el cambio cultural y el perfeccionamiento docente (Lieberman, 1988; Joyce, 1990) con ánimo de establecer poderío en los profesores. La reestructuración en la organización social de los centros (Griffin, 1987; Samsb y Schenkat, 1990) para hacer frente a las reformas educativas significaría la aceptación del compromiso, hoy por hoy tan débil en las respuestas dadas por los centros ante el cambio educativo (Rowan, 1990). Un enfoque cultural de los centros escolares es adecuado en la medida que son organizaciones con metas ambiguas, tecnología incierta y débil articulación (Bolman y Deal, 1984). Se parte de la idea que hay un conjunto de normas, creencias y valores, que constituyen el marco de referencia que da una identidad y marco interpretativo (símbolos y significado) al centro, y que este conjunto es aprendido (socialización o enculturación de profesores noveles y alumnos) y/o compartido por el grupo. Pero la cultura escolar no es monolítica. Se puede distinguir en su interior, o entre unos centros y otros, un conjunto de sub- o microculturas (Bates, 1987). Se puede hablar en propiedad de subculturas (Deal, 1985: 610) de grupos (profesores, alumnos, directivos) o en el interior de éstos (la cultura de los profesores de bachillerato como diferente de la cultura de los profesores de EGB). También cobra interés en el seno de las organizaciones y, desde luego, en el de las organizaciones educativas la identificación y estudio de la figura del líder en distintos ámbitos de la organización y en diferentes aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje: en el aspecto instructivo, en la promoción del cambio educativo, en la aplicación de una acción supervisora eficaz, en el campo de la formación de profesores, en la iniciación profesional de los profesores principiantes, etc. (Trachtman y Levine, 1988).

De otra parte, los planteamientos sobre formación permanente del profesorado en los últimos años se han orientado a la promoción grupal más que individual del profesorado; al desarrollo y mejora de todo el centro educativo, tanto desde el punto de vista organizativo cuanto personal. Por todo ello, han surgido nuevos marcos y estrategias formativas basados en los siguientes principios: (a) entender que los profesores que trabajan en un centro son artífices de cualquier innovación educativa; (b) otorgar mayor autonomía curricular al profesorado y a los centros, posibilitando que los profesores se dediquen a tareas de innovación educativa; (c) procurar que los profesores desarrollen conocimientos y habilidades necesarios para la revisión constante y autónoma de su actividad profesional; y (d) ofrecer apoyo externo a los centros para orientar y sugerir estrategias para que la escuela elabore, implemente y evalúe sus propios proyectos de cambio (Burden, 1990; Andrews, 1991).

La declaración hipotética y su justificación racional y empírica

La hipótesis de trabajo de este estudio se declaró en los siguientes términos: *la construcción de la enseñanza por los profesores en una cultura de colaboración es una innovación que favorece el desarrollo tanto personal y profesional de los profesores cuanto de la institución escolar. Las interacciones cognitivas sobre la práctica curricular constituyen uno de los principios del desarrollo profesional de los docentes (Day, 1990), al tiempo que favorece una cultura de colaboración e implicación en la realización de actividades tendentes a la mejora de la práctica. Las interacciones entre colegas representa el embrión de una estrategia formativa como es el 'coaching' (Joyce y Showers, 1982), por cuanto se han ofrecido intercambios de prácticas narradas que representaban modelos didácticos personales, así como retroacción sobre la acción.*

TABLA I. Niveles educativos, unidades y alumnas del colegio 'Regina Mundi' (Granada).

	Unidades	Alumnas
Preescolar	6	227
EGB	24	990
BUP	12	527
COU	4	149

En consecuencia, la hipótesis se ha operativizado en dos subhipótesis: (a) el conocimiento práctico pedagógico de las profesoras, consideradas individualmente, muestra la diversidad de teorías subjetivas existentes para diseñar la acción; y (b) la teoría fundamentada de las profesoras, consideradas en su conjunto, manifiesta una enseñanza basada en una cultura de colaboración reflexiva.

Metodología

El escenario educativo: indicadores manifiestos y reales del colegio. La institución del colegio 'Regina Mundi' de Granada es la Compañía de las Hijas de la Caridad, teniendo personalidad jurídica, capacidad y autonomía plenas. Esta institución imprime al centro un carácter religioso, determinando aspectos de tipo educativo y organizativo. El colegio integra las unidades y alumnas de los niveles educativos que aparecen en la Tabla I.

Las profesoras como practicadoras adiestradas de la acción innovadora. La muestra inicial estuvo compuesta por un total de 47 profesores, y dos cargos directivos de los cuales 44 eran profesoras y tres profesores. Los periodos biográficos dominantes entre los/as profesores/as de la muestra eran las edades comprendidas entre los 28 y 33 años y 40 y 50/5 años. De la muestra total, se seleccionaron (atendiendo a la representatividad de cursos, niveles y áreas de conocimiento) un total de 29 profesoras.

Métodos de recogida de datos: cómo captar las evidencias empíricas

Los datos de la práctica educativa incluyen acciones en la forma de fragmentos curriculares, transacciones con colegas, interacciones con niñas, transcripciones de entrevistas, intenciones de propuestas, etc. Los procesos de recogida de datos y análisis de los mismos por las profesoras fueron simultáneos en el tiempo (Miles y Huberman, 1984; Guba y Lincoln, 1987). La recolección se realizó fundamentalmente durante el curso 1990-1991. El proceso se dividió en tres grandes fases: (a) realización en el centro de un taller de desarrollo del profesorado organizado por profesores del equipo de investigación de la Universidad de Granada. Durante el mismo, las profesoras escribieron reflexiones sobre los siguientes temas: elementos nucleares del currículum; estrategias metódicas; el profesor como investigador; medios y recursos didácticos; y evaluación en el currículum. Además, realizaron 72 diálogos cooperativos por parejas en torno a estos mismos temas, grabados en audio y transcritos posteriormente; (b) reducción del número de profesoras participantes en el estudio ($N = 29$ profesoras).

Para la selección de las participantes se atendió a las siguientes características: (a') calidad y cantidad de las evidencias empíricas producidas hasta ese momento de la investigación, y (b') representatividad de profesoras en función del criterio etapas, niveles y áreas de conocimiento. Las profesoras fueron divididas en nueve subgrupos, de manera que cada investigador asumió la responsabilidad del asesoramiento-seguimiento de cada subgrupo de profesoras pertenecientes al mismo ciclo o área. Cada profesora fue observada por un ayudante de investigación una vez a la semana y recibía semanalmente la transcripción escrita de la observación realizada. Una vez que las profesoras disponían de las viñetas narrativas (dossier personal), comenzaron las entrevistas en profundidad con las profesoras, que reflexionaron sobre aspectos reflejados en su propia práctica, realizando correcciones, matizaciones o aclaraciones sobre distintos aspectos narrados en las viñetas. Además, las profesoras se plantearon una o varias cuestiones sobre su enseñanza o el observador planteaba una cuestión significativa sobre el texto escrito, y (c') recopilación, examen, negociación y propuesta de las categorías de análisis de evidencias generadas por las profesoras, así como la elaboración de principios explicativos, mapas conceptuales, diálogos de confrontación y propuestas de reconstrucción.

Los instrumentos para sustanciar y captar el lenguaje de la práctica fueron los siguientes: (a) *documentación*. Se obtuvo información procedente de diversos documentos administrativos: horarios, listados de profesores del centro, plan de centro, organigramas y memorias de curso; (b) *reflexiones escritas*. Se vertieron en documentos personales elaborados por las profesoras. El registro de los pensamientos se realizó en torno a componentes curriculares (programación, modelos de enseñanza, profesor reflexivo, recursos y evaluación). Se generaron 198 reflexiones escritas, de una extensión aproximada de 250 palabras cada una; (c) *diálogos cooperativos*. Fueron interacciones entre colegas. Los diálogos cooperativos, realizados por pares de profesoras, tuvieron una duración media aproximada de 25 minutos, adoptando la forma de conversación grabada en audio entre colegas; (d) *observaciones* en el aula. Fueron semanales y en las aulas de las profesoras. Las evidencias recogidas de la realidad del aula en forma de viñetas narrativas reflejaron las actividades que desarrollaron profesoras y alumnas. Intentaron narrar la realidad en base a asertos empíricos sometidos a revisión por las profesoras; (e) *entrevistas* a las profesoras. Finalmente, se realizaron entrevistas de los investigadores con las profesoras grabadas en audio y transcritas e informatizadas posteriormente. En ciertos casos, no fue posible la grabación literal de la conversación (utilizando el investigador un registro narrativo escrito, en forma de notas descriptivas, obtenidas de manera retrospectiva). Las entrevistas se realizaron manejando las profesoras la documentación producida hasta el momento, con objeto de iluminar aspectos de su enseñanza, inducir las a plantearse cuestiones sobre ella y generar hipótesis en base a vías alternativas de actuación. Durante las entrevistas se negociaron los significados que la acción educativa tenía para las profesoras.

Métodos de análisis de datos. Las profesoras hablan: pinceladas de imágenes y metáforas para enmarcar las representaciones del lenguaje de la práctica

Se siguió el método de las comparaciones constantes combinando la codificación de las categorías inductivas del lenguaje de la práctica con un proceso simultáneo de comparación de todas las imágenes y metáforas usadas en sus representaciones. En este sentido, se realizó la síntesis en tres fases:

(a) *reducción* de datos que fue un proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos. En ella se llevó a cabo una reflexión tentativa sobre todos los datos recogidos. Su objetivo fue sugerir posibles líneas y conexiones entre los datos. Las actividades seguidas dentro de esta fase fueron las siguientes: (a') búsqueda de categorías examinando los datos. Cada una de las profesoras leyo repetidamente todos los datos obtenidos, con objeto de identificar temas, ideas, intuiciones, etc., que fueron anotadas al margen de los materiales escritos, y (b') lista tentativa de categorías o unidades de análisis (códigos). Cada profesora confeccionó una lista provisional de temas que constituyeron tipologías o esquemas de categorización;

(b) la segunda fase fue la *estructuración* de datos que consistió en la organización de toda la información para extraer conclusiones. Las profesoras dividieron los textos en unidades con significado. La unidad de registro seleccionada fue la frase o conjunto de ellas que tenían sentido propio en relación a determinados tópicos conexiónados a la práctica de clase. Se seleccionaron códigos interpretativos ya que los codificadores extrajeron una serie de inferencias de los datos (generación inductiva de códigos); y

(c) la tercera fase consistió en la determinación de *vínculos y relaciones*, en la que se provocaron inductivamente enunciados de relaciones y se comprobaron deductivamente dichos enunciados en el campo. En ella fue donde las profesoras adquirieron con mayor significado su rol de investigadoras. Para el contraste de las hipótesis se siguió el programa de análisis cualitativo de datos por ordenador AQUAD 3.0. (Huber, 1991). En particular, la hipótesis 1 se contrastó a través de las hipótesis fijas 1, 2 y 3 de dicho programa, mientras que la hipótesis 2 se comprobó a través del componente 'minimalización' del programa citado.

El proceso de reflexión sobre la práctica: movimientos para la reconstrucción de la acción. La interpretación de los textos sobre la enseñanza de las profesoras entendidas como diseñadoras de la acción ofreció luces prometedoras, respuestas inesperadas y compromisos en la construcción teórica de la complejidad práctica y se realizó siguiendo una propuesta de ciclo reflexivo adaptada de Smyth (1989): (a) **describir**...¿qué hago? Su objetivo fue permitir que las profesoras llevaran a cabo un proceso de categorización de los textos educativos individuales acumulados (reflexiones, diálogos, observaciones) que mostraban la práctica educativa como un texto codificado. Se realizó una tabla de frecuencias de códigos para cada una de las profesoras de la muestra; (b) **informar**...¿qué significa lo que hago? sobre la práctica. Para ello, las profesoras llevaron a cabo las siguientes tareas: (a') elaboración de un mapa conceptual, donde quedaba reflejada su enseñanza, y (b') creación de proposiciones operativas (principios explicativos o teorías de rango medio) sobre situaciones particulares que evidenciaban su conocimiento tácito sobre la secuencia de códigos seleccionados y sus relaciones; (c) **confrontación**...¿cómo he llegado a ser como el que así aparece? se llevó a cabo un proceso de cooperación de pares de colegas por medio de entrevistas que permitió a las profesoras reflexionar sobre los supuestos que habían establecido de su práctica. El proceso se realizó a partir del análisis de los mapas conceptuales y principios explicativos de las profesoras; y (d) **reconstrucción**...¿cómo podría hacer las cosas de manera diferente? Las profesoras elaboraron nuevas proposiciones operativas de su práctica que fueron contrastadas con las creadas en la fase anterior y que se constituyeron en punto de partida del proceso de mejora de las profesoras y en un indicador del cambio: actitud de cambio de las creencias sobre la práctica.

Resultados*Discusión de los hallazgos*

Los hallazgos se han presentado agrupados en torno a tres ámbitos o dimensiones:

(1) *La dimensión organizativa: el colegio como marco institucional de cambio.* El estudio del colegio como organización social se ha centrado en tres aspectos:

(A) *cultura altamente acoplada del colegio: necesidad de orden y coordinación como forma de organización profesional.* Se enfocaron todos aquellos elementos y componentes que constituyen lo que se ha denominado la cultura de la organización. La cultura organizativa del colegio, en su contexto ecológico, estaba formada por tres macrofactores que condicionaron sus aspectos organizativos (expresados en el **Reglamento de régimen interior**) y educativos (**Proyecto educativo y Plan anual de centro**): (a) centro privado de carácter religioso. Ese ‘ambiente’ de educación cristiana era visible en la propia decoración del centro y en un conjunto de patrones habituales de conducta de sus miembros, y a nivel formal-declarativo en el **Proyecto educativo** y en el **Reglamento de régimen interior**; (b) cultura femenina del colegio: sólo tiene alumnas y la mayoría del profesorado (excepto dos) también es femenino. Las profesoras han sido socializadas en una cultura que asumen ahora como propia y que lógicamente reproducen; y (c) abarca todos los niveles educativos no universitarios, totalizando el curso 1990–1991 un conjunto de 1893 alumnas. Este aspecto estructural condicionó que dentro de la cultura dominante de la organización existieran subculturas específicas referidas a cada nivel (Preescolar, EGB y BUP) o en el interior de ellos (cultura de las profesoras de Primera Etapa, Ciclo Superior, etc.), representables como diagramas de Venn en círculos que agrupan y se superponen a cada uno de los grupos con zonas de intersección mutua;

(B) *enseñar aislado, aprender juntos: la cooperación en equipos como expresión de la participación docente.* Se pudo advertir en el centro una dinámica de colaboración entre las profesoras, de forma que la organización del colegio respondía al modelo del Desarrollo Organizativo (DO), en cuanto que valoraba profundamente el trabajo colaborativo y la participación. Las tácticas utilizadas por las profesoras para potenciar la reflexión colaborativa consistieron en: (a) la constitución de equipos de reflexión y diagnóstico, utilizando como criterio de agrupamiento la estructura que el sistema educativo adoptará a partir de la Reforma, determinándose por consiguiente los siguientes grupos: Preescolar, Primaria, Secundaria Obligatoria (ciclo 1º, 12–14 años), Secundaria Obligatoria (ciclo 2º, 14–16 años), y Secundaria Postobligatoria (16–18 años); (b) la realización de un seminario de trabajo con el claustro de profesoras, durante el mes de Septiembre del curso 1990–1991, en el que se trabajó sobre una serie de temas que giraron en torno a la reforma como fueron el diseño de la acción educativa, las estrategias metódicas, el profesor como investigador, y los medios y evaluación en el currículum; (c) el establecimiento de una observación comunicativa, a través de la cual se pretendió reforzar la reflexión del profesor sobre su práctica. El observador realizó actuaciones del tipo observar el desarrollo de la clase y lo reflejó por escrito; entregar a la profesora las observaciones realizadas, y entablar diálogos con la profesora sobre el contenido de las observaciones facilitando la reflexión sobre la práctica; (d) una entrevista basada en las observaciones. La temática estuvo constituida por el conjunto de peculiaridades detectadas en las observaciones realizadas; (e) la colaboración en el análisis de datos. Las profesoras se implicaron en procesos de

autoanálisis (reflexiones, diálogos, observaciones, entrevistas); y (f) la síntesis de los resultados relativos a la colaboración. Las profesoras tenían una tradición en procesos colaborativos mediante esquemas que se podrían llamar netamente organizativos: equipos de ciclo y departamentos didácticos; de otra, se inició un nuevo esquema: la investigación colaborativa.

Las reflexiones de las profesoras se situaron en dos grandes apartados: (i) reflexiones de las profesoras sobre trabajo colaborativo en unidades organizativas. A fin de dotar al estudio de mayor claridad se han presentado las reflexiones de las profesoras articuladas en torno a las funciones a realizar en equipos y departamentos; las ventajas e inconvenientes del trabajo en equipo; las dificultades que las profesoras encontraron en la coordinación; la importancia atribuida a la colaboración; las reuniones o sesiones de trabajo colaborativo, y las necesidades experimentadas por las profesoras en el desarrollo de la colaboración, y (ii) las reflexiones de las profesoras sobre la idea de la investigación colaborativa, que se ordenaron en dos grandes bloques; el primero fue Septiembre, 1990, correspondiente al principio de curso, y el segundo a Junio, 1991, es decir, al final de curso. En el proceso de análisis de los resultados se observó que las profesoras: mostraron altas expectativas respecto a este tipo de investigación colaborativa; percibieron necesidades de ampliación de conocimientos pedagógicos y retroacción sobre su acción; notaron dificultades en la realización de los ciclos de reflexión; se encontraron inmersas en una situación de investigación educativa insuficientemente preparada; se forjaron con rapidez un concepto de investigación colaborativa y de profesora como investigadora que reflexiona sobre su práctica; asumieron la finalidad de la investigación; consideraron las condiciones que deberían cumplirse en el centro y en el aula así como las tendencias a evitar para llegar a la meta deseada, y mostraron actitudes ambivalentes (aceptación y rechazo) ante este tipo de investigación;

(C) *la colegialidad en el liderazgo: características individuales del director pedagógico para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.* El estudio del liderazgo en el colegio planteó un problema inicial, por cuanto la dirección era, en cierta manera, compartida. Se comenzó a investigar el pensamiento del jefe de estudios, dado que era la persona que se encargaba, entre otras tareas, de la gestión, organización y coordinación en todos los niveles educativos. El jefe de estudios reconoció que era necesario tener muy variados conocimientos en diversas áreas: saber de organización escolar y legislación; poseer conocimientos que ayudasen al director en sus relaciones con la Administración; conocer las características del profesorado, técnicas de dinámica de grupo, etc. Para el jefe de estudios, el director era una persona con autoridad, que definió como “una superioridad real, manifiesta, reconocida y aceptada”. Una función esencial que el director debe cumplir es la de coordinación. Hasta tal punto que él se considera antes coordinador que Jefe de Estudios. Así, hace referencia en varios momentos a su labor coordinadora: coordina las dos etapas de EGB entre sí, se coordina con la dirección del centro y se coordina con el equipo directivo.

(2) *La dimensión instructiva: estudios de caso de las visiones, voces y versiones epistemológicas del diseño del trabajo y la vida en las aulas.* Las profesoras categorizaron los materiales recopilados sobre su práctica. Los investigadores transportaron la frecuencia de los códigos usados por las profesoras a una matriz. Una vez realizada la tabulación de los datos, las profesoras usaron la matriz y el dossier de sus propios materiales para la declaración de principios explicativos sobre su práctica, así como la representación de los mismos en mapas conceptuales. Posteriormente, cada coordinador de equipo de

profesoras ajustó los principios explicativos a hipótesis que se pudieran contrastar en el programa AQUAD, seleccionándose a tal fin, las hipótesis ‘fijas’ comprendidas entre los tipos 1 (2 códigos, distancia determinada, sólo resultado positivo), tipo 2 (2 códigos, distancia determinada, resultados positivos y negativos) y tipo 3 (3 códigos, 1/2: distancia, 2/3: distancia, resultado positivo). Una vez contrastadas las hipótesis, los coordinadores las interpretaron a la luz de los principios explicativos declarados. Los materiales disponibles (principios, mapas e interpretaciones) fueron la base para el establecimiento de una preparación entre compañeras (‘coaching’ de pares), a fin de explicar y comprender la enseñanza propia y ajena. Más tarde, cada profesora, a la luz de la evidencia mostrada, adoptó decisiones sobre el cambio de su enseñanza, reconstruyéndola para futuras acciones. Finalmente, cada investigador sintetizó el proceso seguido con cada profesora, narrando la casuística habida en cada situación. Por tanto, la estructura que tuvo cada una de las 29 viñetas fue como sigue: construcción de una matriz de frecuencias de sus categorías; redacción de principios explicativos de la práctica; representación de un mapa conceptual; declaración de hipótesis; interpretación de las hipótesis; diálogo entre profesoras; propuestas de mejora de la práctica y comentarios del coordinador. Se ha seleccionado, a manera de ejemplo, la profesora W01 para ilustrar algunos aspectos de una viñeta:

(a) la categorización de la práctica realizada por la profesora generó una pluralidad de códigos para describir sus materiales y una reiteración de algunos de ellos. La frecuencia de códigos se trasladó a una *matriz* (Matriz I) (en el eje de ordenadas se relacionaron los códigos y en el de abscisas las fuentes de materiales y el total de frecuencias por código) para facilitar la representación numérica de esta fase de análisis de su enseñanza;

(b) la representación gráfica que figura a continuación es la ilustración del *mapa conceptual* (Mapa conceptual I) elaborado por la profesora a partir de sus principios explicativos que se detallan más adelante;

(c) *principios explicativos e hipótesis*. La profesora declaró principios explicativos sobre su práctica. Las hipótesis que a continuación se reseñan fueron declaradas por el investigador de la profesora, a partir de los principios explicativos, del mapa conceptual y de la jerarquización de códigos realizada como paso previo a dicha representación. Las declaraciones de las hipótesis han sido adaptadas para poder ser comprobadas mediante el programa AQUAD (tipos de hipótesis 1 y 3):

(a') extraídas de sus principios explicativos

- (1) Al iniciar la clase se dan unos minutos de relación entre profesores y alumnos. (RVT-COM, hipótesis tipo 1).
- (2) Los alumnos reparten los materiales para explicarlos o trabajar con ellos. (MEM-RSP-ACT, hipótesis tipo 3).
- (3) Los alumnos cuando realizan una actividad individual se colocan en un sitio determinado. (ACI-ZON, hipótesis tipo 1).
- (4) Una vez comenzado el trabajo la profesora intenta no explicar nada, son las niñas las que se ayudan unas a otras. (ACI-API, hipótesis tipo 1).
- (5) Las niñas deben poner el nombre a todos sus trabajos. (RSP-MEM, hipótesis tipo 1).

Matriz de frecuencias de categorías (Profesora W01).

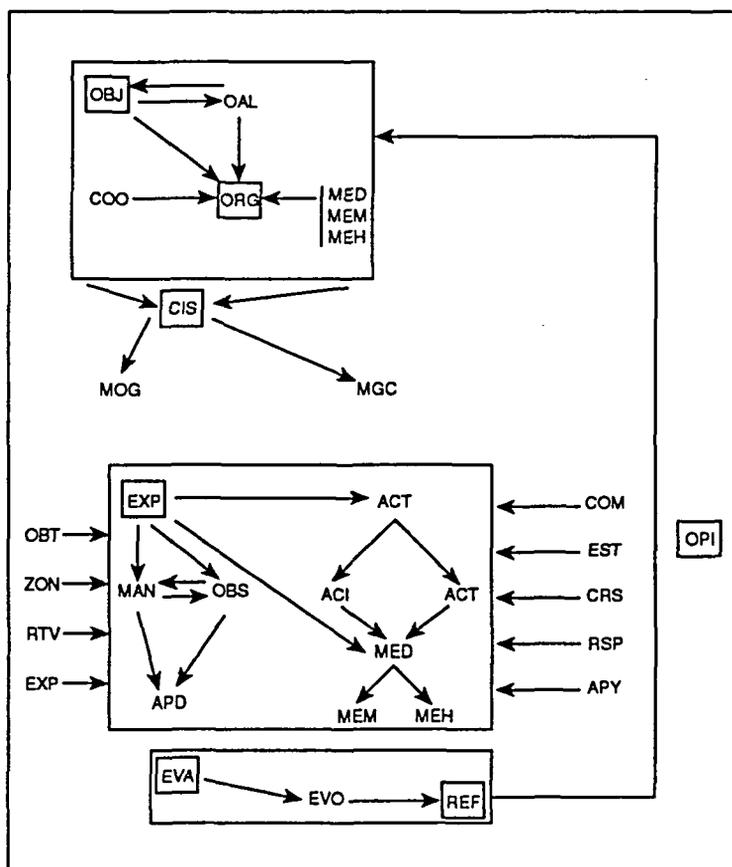
Categorías	Reflexiones	Diálogos	Observaciones	Entrevistas	Total
APY				1	1
APX		2	7	1	10
API				1	1
COO		2	1	1	4
APD				1	1
ZON			4	1	5
EST		2	15	8	25
EXR	6			4	10
EXP		4	6	1	11
EVA		8		3	11
MAN				1	1
MOT		1			1
MOG		1	3		4
MGC				3	3
OBJ		2			2
OPR	3				3
OPI	3	9			12
OAL		1		3	4
OBS		2	42		44
OBT	1	6	2		9
RVT		1	14		15
ORG	2	7		2	11
MEM	1	7	3	1	12
MEH		2			2
REF	1	2		3	6
COM			7	1	8
RSP		2		1	3
CRS		28	17	10	57
ACT			19	6	25
ACI			6	1	7

(b') extraídas de la jerarquización de categorías

- (6) En el proceso de centro de interés se parte de una motivación de gran grupo y de clase para pasar, posteriormente, a una explicación que lleva a una actividad. (MOG-EXP-ACT, hipótesis tipo 3; MOC-EXP-ACT, hipótesis tipo 3).
- (7) La explicación está compuesta de manipulación y observación que se relacionan entre sí, y estas, a su vez, llevan a la niña a un aprendizaje por descubrimiento. (EXP-MAN-OBS, hipótesis tipo 3; MAN-OBS-APD, hipótesis tipo 3).
- (8) El trabajo está compuesto de trabajo individual y colectivo y ambos necesitan de unos medios materiales y humanos para su consecución. (ACI-MEN, hipótesis tipo 1; ACI-MEH, hipótesis tipo 1).
- (9) Se efectúa una evaluación continua a partir de la cual el profesor reflexiona e investiga para pasar de nuevo al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. (EVO-REF-INV, hipótesis tipo 3).

(c') extraídas del mapa conceptual

- (10) En la organización influye la cooperación entre profesores y los recursos didácticos. (COO-ORG-MED, hipótesis tipo 3).



MAPA CONCEPTUAL I. Profesora W01.

(c) *interpretación de las hipótesis*. A partir de los principios explicativos extraídos de la práctica, de la jerarquización de categorías realizada, así como del mapa conceptual que refleja el proceso de enseñanza-aprendizaje de clase, se ha extraído un total de 15 hipótesis que se comprobaron mediante AQUAD. Las hipótesis se redactaron para comprobar si existía una relación entre dos o más categorías en todo el material del dossier de la profesora;

(d) *diálogo entre profesoras*. La profesora W03 entrevistó a la profesora W01 sobre los principios explicativos y el mapa conceptual de su enseñanza. (Se extracta la entrevista).

W03.— ¿cómo has visto tu enseñanza después de jerarquizar los principios?

W01.— Te voy a explicar un poco el mapa. En una primera fase he puesto que unos objetivos generales son también objetivos hacia el alumno. Para esta organización también hay que contar con medios materiales y humanos. Una vez planteado pasaría a lo que se realiza con las niñas, es decir, trabajar con los centros de interés, los cuales se

van haciendo a lo largo del tiempo, que se le ponga en las motivaciones generales y en las de grupo de clase. Estas dos motivaciones llevaría a lo que es el trabajo con las niñas y yo, todos los años que he estado con niñas de cuatro años, pues siempre he intentando partir antes de llegar a la actividad individual o colectiva de la experimentación, bien sea manipulativa o de observación y esto ha hecho que la niña haga el descubrimiento de lo que se está trabajando. Se le repartía la actividad que se iba a hacer, pero antes se hacía una serie de ejercicios para que la niña manipulara objetos o donde la niña observara ese concepto; con este descubrimiento pasaba a las niñas a unas actividades individuales o colectivas de clase y que estas actividades las niñas contaran con unos medios materiales o humanos. Se observa cómo van las clases y esto nos lleva a una reflexión que es la organización o la planificación del curso. Y aquí se metería también qué es la reforma educativa, y qué son los objetivos de investigación del profesor.

(e) *propuestas de mejora*. La profesora elaboró las siguientes propuestas de mejora:

de la hipótesis de 'secuencias y orden' hacer una propuesta de mejora. Por un lado, veo importante que en alumnos de esta edad se lleven a cabo orden y secuencia en la actividades, pues no tienen noción del tiempo y necesitan orden en la actividad para poder situarse en el tiempo. Pero, este principio me hace reflexionar: ¿hasta qué punto esta secuencia y orden son importantes? ¿No puedo estar cayendo en el error de una enseñanza aburrida y siempre igual? Intentaré observar esta hipótesis y poner en marcha una mejora, y, por otro, la hipótesis de 'principio de relación' tengo que mejorarla pues ha salido en mi práctica educativa con una frecuencia baja y pienso que es una de las más importantes en el nivel de preescolar.

(f) *comentarios del investigador*. Los principios explicativos de esta profesora surgen a raíz de la jerarquización de códigos realizada por ella misma y de un planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en tres grandes momentos: planificación, ejecución y evaluación.

(3) *La dimensión curricular: matrices del razonamiento práctico y del conocimiento personal, intuitivo e improvisador de las profesoras*. En este epígrafe se analizan los resultados correspondientes al conjunto de los profesores de la muestra estudiada inicialmente (29 profesores), y la resultante (26 profesores) para la realización de la matriz de 'minimización'. El propósito de las matrices que se presentan, en consecuencia, es ofrecer una visión resumida del conjunto de los datos organizado en componentes de variables. Las cinco matrices fueron las siguientes:

(a) *matriz agrupada conceptualmente*, consistente en la propuesta de conceptos coherentes con los datos de la práctica de los profesores y que fueron derivados empíricamente por el investigador (Miles y Huberman, 1984: 110). En esta matriz los conceptos aparecen en la primera línea horizontal, y se enumeran en la primera columna los códigos numéricos de los profesores participantes; el resto de las celdillas corresponden a las respuestas que dieron los diferentes profesores a los conceptos. Tanto los conceptos como las respuestas se han reducido a una sola palabra utilizada como concepto y que comprende tanto el conjunto de preguntas que tenían una referencia

común, como el conjunto de opiniones que se relacionaban entre sí. En la elaboración de la matriz se ha tratado de respetar en la medida de lo posible la terminología utilizada por el profesor en la categorización de sus materiales. También se han seleccionado aquellos conceptos que repetían más las profesoras. Estos criterios han llevado a plantear seis conceptos fundamentales usados por las profesoras: participación de alumnos; distribución de alumnos; evaluación; aplicación curricular; metodología, y formación del profesorado;

(b) *matriz ordenada de destrezas*, que resume las destrezas docentes derivadas por el investigador según ciclos educativos (Miles y Huberman, 1984: 104). Se han desplegado matrices particulares para profesoras de Preescolar, Ciclo Inicial, Ciclo Medio, Ciclo Superior, BUP-1, y BUP-2. En el eje de abscisas se encuentran las siglas con las que se identificaron las profesoras y en el eje de ordenadas 25 destrezas que poseía la totalidad de la muestra. Las destrezas se relacionaron con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de ellas pertenecen a la etapa de planificación, mientras que otras se refieren a habilidades necesarias para poder llevar a cabo la instrucción o la evaluación de todo el proceso. Las destrezas se han clasificado, según el siguiente esquema: *planificación* (cooperar con los compañeros, reflexionar, planificar, mostrar capacidad de reciclarse e investigar); *interacción-instrucción* (controlar tareas, actividades paralelas, proponer actividades adecuadas, usar materiales, resolver problemas, usar diferentes metodologías, facilitar el enriquecimiento intelectual de los alumnos, conseguir objetivos); *interacción-dirección de clase* (relacionarse y ayudar, organizar el aula, establecer normas de clase, indicar cómo moverse, incrementar la participación del alumno, dinamizar la clase, crear clima aula); *interacción-actitudes* (potenciar la autonomía y responsabilidad de las alumnas, motivar a las alumnas, estimular en las alumnas la adquisición de valores), y *evaluación* (conocer a las alumnas, evaluar, fomentar la autoevaluación de las alumnas, reflexionar, tener capacidad de reciclarse e investigar);

(c) *matriz de frecuencias: análisis cruzado de casos*, que representa la reiteración de códigos siguiendo valores agrupados en una escala (Miles y Huberman, 1984: 151). Con ella se agrupan los símbolos de las categorías en relación a las veces que aparecen expresadas por las profesoras en los documentos producidos por ellas. En este caso, los profesores aparecen en la segunda columna de la izquierda con su código, y el ciclo al que pertenecen en la primera. En la primera línea horizontal superior se establece una escala de distribución de frecuencias de 1 a 60 con los siguientes valores: 1-6 casos = frecuencia pequeña; 7-12 casos = baja frecuencia; 13-18 casos = frecuencia regular, y 27-60 casos = frecuencia muy alta;

(d) *matriz de preocupaciones profesionales y juicio crítico por ciclos vitales*, que sintetiza los problemas, preocupaciones y reflexividad de los docentes según un agrupamiento de los mismos por ciclos vitales. En las cuatro columnas de la matriz aparecen los aspectos profesionales seleccionados: preocupaciones, problemas, dilemas y consideración profesional; necesidades formativas y de desarrollo profesional; relaciones profesionales en el centro, y reflexividad. Estas cuatro columnas se cruzan con cuatro filas correspondientes a los cuatro ciclos vitales en los que se ha agrupado a los 26 profesores de la muestra según su edad;

(e) *matriz de 'minimalización'*, que permitió el contraste de la hipótesis principal 2. Se utilizó el programa de ordenador AQUAD para comparar la teoría fundamentada de las profesoras cuando ésta se redujo a un conjunto limitado de metacódigos de la acción educativa. El número de metacódigos estuvo en función de las características intrínse-

cas del programa de ordenador (Huber, 1991: 117). A continuación se relacionan los indicadores (metacódigos) seleccionados: indicadores *cuantitativos* obtenidos por la agregación de frecuencias de códigos usados por las profesoras (destrezas metacognitivas); componentes para la descripción de una teoría de acción curricular (metas, valores, dilemas e incertidumbres, etc.); creencias sobre la gestión de las situaciones/tareas con las niñas (establecimiento, mantenimiento y preocupación por el orden en la clase, etc.); e indicadores *cualitativos* obtenidos por el juicio subjetivo de los coordinadores sobre las profesoras: cultura profesional: proclividad/resistencia al cambio del profesorado; feminización de la enseñanza: autonomía/colaboración; feminización de la enseñanza: constructivistas/receptoras de conocimiento.

Conclusiones

Se han ordenado las conclusiones en las tres dimensiones que han estructurado la investigación: organización, instrucción de clase y curriculum escolar. No obstante, se podrían haber referido a dimensiones distintas que han emergido a lo largo del estudio: colaboración universidad-colegios concertados, feminización de la enseñanza, aprendizaje de las niñas, participación de la comunidad en las actividades del centro, perfeccionamiento de las profesoras, etc.

(A) Conclusiones generales de la dimensión organizativa

El centro refleja una cultura estable, porque existe una alta aceptación de los valores básicos, a los que se adhieren y comparten todos o la mayoría de sus miembros. En cuanto al grado de intervención, los miembros siguen la dinámica de la organización, encauzados por unas normas, división de roles y papeles, unos horarios, etc., y un equilibrio entre el apoyo de los directivos y el nivel de exigencias. La autonomía e iniciativa individual de sus miembros se subordina a la organización, las demandas de éstos son asumidas en cuanto encajen con los planes de los directivos y no supongan ruptura de la cultura dominante del centro. Tres grandes factores estructurales (centro privado de carácter religioso, cultura ‘femenina’ del colegio y acoger a todos los niveles educativos no universitarios) condicionan el conjunto de patrones, reglas, expectativas, internamente relacionados, con una coherencia que le da un carácter o sentido de comunidad (valores compartidos) propio. Junto a la cultura dominante de la organización existen subculturas específicas referidas a cada comunidad ocupacional (Preescolar, Básica y BUP), aunque con una intersección mutua muy amplia, que no da lugar a ‘balcanización’, y sí a un plan de acción conjunto.

Las conclusiones en relación al *trabajo colaborativo* son las siguientes: (a) se ha detectado la existencia de hábitos arraigados de trabajo colaborativo en el centro, reflejada en múltiples facetas y en todos los niveles educativos; (b) los departamentos didácticos suelen cumplir todas las funciones asignadas excepto una: “establecer criterios de autoevaluación de la acción docente del departamento”. Esta función se podría ampliar a los equipos de ciclo; (c) los equipos de ciclo cumplen prácticamente todas las funciones menos la referida a “coordinar el uso de recursos didácticos”; (d) donde mejor se percibió la coordinación fue en Preescolar; (e) los niveles educativos distintos a Preescolar, aunque trabajan en equipo, sienten mayores necesidades de mejorar; (f) los departamentos echan en falta la interdisciplinariedad; (g) la mayor dificultad que impide la labor de equipo es indudablemente la falta de tiempo; y (h) las

profesoras muestran una elevada concienciación sobre la importancia de trabajar en equipo.

Las conclusiones sobre *liderazgo* muestran lo siguiente: (a) el jefe de estudios se ve a sí mismo como un líder carismático; (b) declara una ineludible necesidad de formación de líderes que alivie el desarrollo de estos profesionales, basado ahora en la experiencia personal, lo que en su caso ha significado partir de la práctica para llegar a construirse una teoría; (c) entiende la enseñanza y también la dirección como una mezcla de ciencia, arte, habilidad y 'oficio'; (d) ve al director como a una persona que posee sentido común, que aprende de su experiencia vital y que se comporta con espíritu abierto y crítico; alguien que aprende a reflexionar sobre sus acciones, esencialmente planificador y coordinador, conocedor de su entorno y capaz de prever posibilidades; (e) entiende que la institución debería ser algo más que la persona del director; que habría que conseguir que la institución educativa dispusiera de un estilo propio; (f) que se establecieran cauces de comunicación con las profesoras; (g) que se apoyara en los llamados líderes intermedios: jefes de departamento, coordinadores de equipos docentes; (h) que posea autoridad reconocida por los demás; (i) que la autoridad se relacione con la autonomía que se posea; y (j) que el papel de un director en la formación de sus profesores consiste esencialmente en un apoyo tanto formal como informal al profesorado, es decir, organizando diversas actividades de formación y/o poniendo en marcha algún plan específico de acción para resolver las necesidades surgidas de la acción docente; la utilización de las reuniones de equipos y departamentos en la socialización de los profesores principiantes, y en actividades de supervisión instructiva;

(B) Conclusiones generales de la dimensión instructiva

(Se ha seleccionado sólo el caso de la profesora W01). De las 15 hipótesis extraídas de W01 sólo se verificó el 20% de las mismas. La hipótesis que se verificó con más resolución se refirió a la secuencia u orden que seguía en su aula (MOG-EXP-ACT). De forma general, la dinámica de su clase se iniciaba con una motivación en gran grupo que iba seguida de una explicación que llevaba a la realización de una actividad por parte de las alumnas. Esta hipótesis se ha confirmado en las observaciones número dos y seis. Otra hipótesis verificada se relacionaba con el principio de responsabilidad o de autonomía del alumno (RSP-MEM). Por último, otra hipótesis confirmada, aunque con una frecuencia baja fue la que se denominó principio de relación (RVT-COM);

(C) Conclusiones generales de la dimensión curricular:

(a) *conclusiones de la matriz conceptual.* El profesorado se caracteriza conceptualmente por una participación general del alumnado; un predominio de las formaciones estables en cuanto a distribución del alumnado; una evaluación continua, individualizada y diagnóstica con incidencia en la formación del alumno y la reflexión del profesor; una implementación curricular donde predomina el trabajo en grupo e individual, con la ejemplificación y explicación como estrategias fundamentales para presentar la información; una metodología con principios cognitivos, y una formación del profesor basada en la autoreflexión sobre su práctica;

(b) *conclusiones de la matriz de frecuencias.* La categoría MOT (motivación) se repite en todos los ciclos. Hay dos categorías que se repiten en cuatro de los cinco niveles educativos: la categoría EVA se repite en Preescolar, ciclos Medio y Superior, y BUP.

La categoría PAR (participación) se repite en los ciclos Inicial, Medio y Superior, y BUP. Existe un número de categorías que sólo se dan en tres niveles educativos: ORG (organización) que se encuentra en Preescolar, ciclos Inicial y Superior; OBJ (objetivos) que aparece en Preescolar, ciclos Inicial y Superior; PLA (planificación) que se da en los ciclos Inicial y Superior, y en BUP; hay varias categorías que se dan en dos niveles educativos: ACT (actividades y ejercicios) que está presente en Preescolar y en BUP; OBS (observación) que aparece en Preescolar y en Ciclo Inicial; DES (desarrollo) que ocurre en BUP y en Ciclo Inicial, y EST (estrategia) anotada en BUP y Preescolar. Hay una gran correspondencia de categorías entre el Ciclo Superior y BUP: contenidos, dificultades, participación, programación, motivación, evaluación, individualización, metodología, planificación. Asimismo, hay varias categorías que se dan sólo en un nivel con significación: comentarios reiterativos, preguntar, corregir, supervisar, indicar, actitud postural, metodología del profesor, colaboración, ambiente, metodología activa, organización de la clase, alumnos, y orden. Los temas que más interesan al profesorado giran en torno a la motivación, evaluación, participación, objetivos, y metodología. Los dos temas fundamentales en el Ciclo Inicial son la motivación y la corrección. La temática que destaca entre el profesorado de Preescolar es sobre la motivación, evaluación, organización, estrategias y objetivos. En el Ciclo Superior se considera más importante todo lo que gire en torno a los temas de motivación, evaluación, objetivos, participación, relación de conocimientos, dificultades, programación, individualización y contenidos. Finalmente, en BUP destacan tres temas como son motivación, evaluación y metodología;

(c) *conclusiones de la matriz de destrezas. Preescolar:* (a) las cuatro profesoras poseen 13 del total de 25 destrezas que aparecen en la matriz; (b) en ellas predominan las destrezas de instrucción; (c) la destreza más empleada fue *autonomía y responsabilidad* de los alumnos; (d) las profesoras poseían aquellas destrezas que están relacionadas con la evaluación de la instrucción (*conocerlas, evaluar y que el alumno se autoevalúe*). **Ciclo Inicial:** (a) las cuatro profesoras mencionan un 80% del total de las destrezas; (b) las destrezas que no aparecieron fueron *organización del aula, la realización de actividades paralelas, la creación de un clima de aula, cómo moverse, y que el alumno se autoevalúe*; (c) en el caso de la enseñanza preactiva (planificación) y postactiva (evaluación), la destreza *capacidad de reciclarse e investigar* es común a las profesoras del ciclo; (d) en las destrezas interactivas destacan *relacionarse y ayudar, y normas de clase*. **Ciclo Medio:** (a) las profesoras del ciclo medio poseen un total de diez destrezas; (b) predominan las destrezas de *dirección de clase: que el alumno participe, normas de clase, cómo moverse y crear clima de aula, y (c) la destreza más empleada (participación del alumno)* se fomenta con trabajos y materiales e implicando a los alumnos en la toma de decisiones. **BUP-1 (Ciencias):** (a) poseen un total de 17 destrezas y corresponden a la fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje; (b) las profesoras mayormente poseen destrezas instructivas, seguidas de dirección de clase y aquellas que van dirigidas a fomentar una serie de actitudes en el alumnado, y (c) la destreza más empleada es *motivar a las alumnas*. **BUP-2 (Humanidades):** (a) poseen 18 destrezas (un 72% del total); (b) sólo una destreza poseen en común: *motivar a las alumnas*; (c) en cinco casos aparece *que el alumno se enriquezca intelectualmente y evaluar*; (d) se destaca la ausencia de *cooperar con los compañeros y capacidad de reciclarse e investigar*; (e) las destrezas de carácter interactivo son las más comunes; y (f) destrezas de dirección de clase: *que el alumno participe y crear clima de aula* (cuatro de siete casos);

(d) *conclusiones de la matriz de preocupaciones profesionales y juicio crítico por ciclos vitales:* (a) las actitudes y conducta profesional, y la forma en que percibían y realizaban

el trabajo las profesoras variaba en función de su evolución biográfica; (b) se manifestaba en un aumento en el grado de compromiso escolar desde el inicio de la carrera profesional hasta alcanzar la madurez profesional (35 y 40 años de edad, y diez o 15 años de ejercicio de la enseñanza), y (c) disminución del compromiso institucional y profesional por el incremento de circunstancias familiares específicas, como tener hijos pequeños;

(e) *conclusiones de la matriz de minimalización*: (a) existió una dispersión de 16 combinaciones de teorías de enseñanza de las profesoras. Las combinaciones que originaron las teorías ABCDEF (las profesoras poseen destrezas metacognitivas; son capaces de describir una teoría propia de su acción; mantienen creencias sobre cómo gestionar su clase; son proclives al cambio; colaboran con las compañeras y son constructoras de conocimiento) y AbcDEF (tienen destrezas metacognitivas; se manifiestan favorables al cambio; prefieren trabajar en un contexto de colaboración, y construyen conocimiento; sin embargo, no articulan los componentes para proponer una teoría de acción curricular o de organización de la clase) agruparon a cuatro y tres profesores, respectivamente, y (b) cuando se usó el metacódigo DEM (destrezas metacognitivas) como valor criterio, las agrupaciones de letras BCE, dEF, bEF se asociaron con A (DEM). Como se observa, E estuvo presente en las tres composiciones de códigos asociados con A, con lo que se concluyó que las destrezas metacognitivas se asociaban con la colaboración entre colegas (ACO).

Implicaciones

Se deben considerar las siguientes acciones educativas en los modelos de desarrollo del profesorado: (a) promover una estrategia de reflexión como futuro modelo de perfeccionamiento docente; (b) evaluación por las profesoras de las fases del proceso cíclico de reflexión de la práctica educativa, (c) rol del profesor como practicante que reflexiona sobre su acción; (d) supervisión de la práctica por pares de colegas; (e) liderazgo instruccional y autoridad en la jefatura de estudios; (f) diferencias en los estilos de enseñanza entre colegas en función de variables culturales: género, edad, grado académico, experiencia docente, cursos de reciclaje, etc.; (g) sistematización de estrategias y de algoritmos de enseñanza; (h) estrategias identificadas por las profesoras para mejorar el clima del centro; (i) análisis del discurso verbal de clase; (j) proceso de asesoramiento externo en el centro; (k) redacción de guías para la evaluación de prácticas, tareas, estrategias de clase, y proyectos curriculares; (l) procesos para la gestión del cambio en el centro; (ll) caracterización del contacto inicial con el centro; y (m) la cultura del centro educativo como objeto de perfeccionamiento docente, etc.

Limitaciones

Fueron las siguientes: (a) los ayudantes de investigación ofrecieron viñetas descriptivas diferentes en cuanto a estructura y estilo de la enseñanza de las profesoras, a pesar del seminario de entrenamiento seguido; (b) las profesoras revisaron la práctica (proceso de retroacción inmediata sobre ella) de forma diferente; (c) la acumulación de evidencias sobre las profesoras fue desigual y en cierto modo insuficiente; (d) la investigación siguió varios esquemas, que dieron un carácter exploratorio a algunas de las matrices elaboradas (ciclos vitales, minimalización y destrezas); y (e) el equipo de asesores externos poseía experiencias distintas en procesos de investigación y de perfeccionamiento didáctico de profesores.

Acknowledgements

Resumen correspondiente a una parte de una investigación subvencionada por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) del MEC (Ministerio de Educación y Ciencia).

This paper reports a section of a study made under a grant of CIDE (Centre of Educational Research and Documentation) of the MEC (Ministry of Education and Science).

REFERENCIAS

- ANDREWS, S. (1991) The role of the advisory teacher in staff development, en: L. BELL y CH. DAY (Eds) *Managing the Professional Development of Teachers*, pp. 49–63 (Milton Keynes, Open University Press).
- BATES, R.S. (1987) Corporate culture, schooling, and educational administration, *Educational Administration Quarterly*, 23, pp. 79–115.
- BOLMAN, L.G. y DEAL, T.E. (1984) *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations* (San Francisco, Jossey-Bass).
- BURDEN, P.R. (1990) Teacher development, en: W.R. HOUSTON (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 311–328 (New York, Macmillan).
- DAY, CH. (1990) The development of teachers' personal practical knowledge through school-based curriculum development projects, en: CH. DAY, M. POPE y P. DENICOLO (Eds) *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, pp. 213–239 (Lewes, The Falmer Press).
- DEAL, T.E. (1985) The symbolism of effective schools, *The Elementary School Journal*, 85, pp. 601–620.
- DUSCHL, R.A. (1988) *Scientific Theory as Schema: an epistemological perspective*, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, New Orleans.
- GOODMAN, J. (1986) Making early field experience meaningful: a critical approach, *Journal of Education for Teaching*, 12, pp. 109–125.
- GRIFFIN, G.A. (1987) The school in society and social organization of the school: implications for staff development, en: M.F. WIDEEN y I. ANDREWS (Eds) *Staff Development for School Improvement. A Focus on the Teacher*, pp. 1–37 (New York, The Falmer Press).
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1987) Naturalistic inquiry, en: M.J. DUNKIN (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, pp. 147–151 (Oxford, Pergamon Press).
- HAMILTON, R. (1988) *Scientific Theory as Schema: a psychological perspective*, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, New Orleans.
- HUBER, G. (1991) *AQUAD. Análisis de datos cualitativos con ordenadores; principios y manual de programas AQUAD 3.0*. Sevilla.
- JOYCE, B.R. (Ed.) (1990) *Changing School Culture Through Staff Development. 1990 ASCD Yearbook* (Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development).
- JOYCE, B.R. y SHOWERS, B. (1982) The coaching of teaching, *Educational Leadership*, 40, pp. 4–9.
- LIEBERMAN, A. (Ed.) (1988) *Building a Professional Culture in Schools* (New York, Teachers College Press).

- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984) *Qualitative Data Analysis: a sourcebook of new methods* (Beverly Hills, Sage).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (Madrid, Servicio de Publicaciones).
- OLSON, J.K. (1988) Making sense of teaching: cognition vs. culture, *Journal of Curriculum Studies*, 20, pp. 167–169.
- ROSSMAN, G.B., CORBETT, H.D. y FIRESTONE, W.A. (1988) *Change and Effectiveness in Schools* (Albany, State University of New York Press).
- ROWAN, B. (1990) Commitment and control: alternative strategies for the organizational design of schools, en: C. CAZDEN (Ed.) *Review of Research in Education*, Vol. 16, pp. 353–389 (Washington, AERA).
- SAMBS, CH. E. y SCHENKAT, R. (1990) One district learns about restructuring, *Educational Leadership*, 47, pp. 72–75.
- SMYTH, W.J. (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education, *Journal of Teacher Education*, XXXX, pp. 2–9.
- TRACHTMAN, R. y LEVINE, M. (1988) *Towards a Definition of Teacher Leadership*, Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, New Orleans.

Correspondencia: Luis Miguel Villar Angulo, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
Otros autores: Dep. de Didáctica y Organización Escolar Edificio B, Campus de Cartuja, Universidad de Granada, 18011 Granada, España.