

SEGUNDA PARTE
DE LOS PRINCIPIOS A LAS PRÁCTICAS

CAPÍTULO IV

¿POR QUÉ ES TAN DIFÍCIL CAMBIAR?

Algunas precisiones iniciales.

Hablar de innovación exige partir del hecho de que nos estamos refiriendo a un fenómeno complejo, carente de demarcaciones precisas, abierto a múltiples interpretaciones y perspectivas. La complejidad del fenómeno ha permitido referirse a él, desde una polisemia de términos. Es más, *se aprecia en estos momentos una considerable dispersión y pluralismo conceptual* (Escudero, 1987:11).

En este sentido y con el propósito de llegar a la comprensión de los procesos innovadores es imprescindible plantearse qué entendemos por **innovación** y en consecuencia, **qué es cambio, reforma, revolución** y en el otro extremo del espectro considerar que se entiende por **experiencia innovadora**.

Considerando la dimensión de intensidad que comportan estos procesos, se puede establecer una escala de mayor a menor que implicaría conceptos de reforma, cambio educativo, innovación y experiencia innovadora. La relación más relevante entre los conceptos de reforma, cambio, innovación y experiencia innovadora, se establece en términos de inclusión.

Se puede representar esquemáticamente del siguiente modo:



Fig. n°.4.1. Relación entre reforma, cambio, innovación educativa y experiencia de innovación.

Las precisiones sobre estos conceptos han sido llevadas a cabo por diversos autores. Sack (1981) define el concepto de **reforma** como *una forma especial de cambio, que implica una modificación de ciertos aspectos del sistema educativo de un país.*

Yoloye (1981) entiende la reforma como *una política y unos programas que pretenden cambiar el sistema educativo en uno o varios aspectos.* Esta visión es coincidente con Deleon y Kluchnikov (1981) quienes consideran que además de mantener la reforma rasgos fundamentales de política que lleva al cambio del sistema educativo, destacan el aspecto de transformación social que lleva a cabo.

Escudero y González (1987) definen la reforma como *cambios a gran escala que afectan a la política educativa, a los objetivos, estrategias y prioridades de todo un sistema educativo.*

De la Torre (1994) aporta en su definición elementos que han de ser considerados. La define como cambio estructural del sistema educativo que parte de factores socio políticos, económicos, culturales y axiológicos, que se regula a través de leyes y se vehicula mediante Planes y Programas.

La reforma es un cambio que se considera de amplitud. Representa una mutación de orden estructural, con la pretensión de mejorar todo el sistema o algunos subsistemas. Cuando la reforma adquiere las características de cambio vigoroso, con la transformación radical de las estructuras y los roles educativos, implicando una redistribución del poder y afectando al ámbito de los valores, estaremos ante una **revolución educativa**. No serían cambios en el sistema sino del sistema.

En cambio, **innovación** correspondería a cambios en menor escala, más concretos, centrados en la práctica educativa. Entre ambos conceptos existe un criterio de extensión: mayor o menor escala, también debe señalarse el de profundidad de acción.

Diversos autores al definir la innovación incluyen los conceptos de novedad y de internalización. Morrish (1978), en relación al primer concepto implicado, considera que *innovación es la introducción de algo nuevo.* Novedad que no significa siempre originalidad o creación inédita, sino novedad para las personas y las instituciones que la implementan.

En el mismo sentido Havelock (1980) afirma que *innovación es cualquier cambio que representa una novedad a las personas que están cambiando.* No tienen por qué ser un descubrimiento personal ni un invento original de quien realiza la actividad innovadora o de la institución que la promueve, puede ser una innovación realizada en otra institución, lo que es necesario considerar al respecto, es que la innovación no forme parte del sistema anteriormente.

Respecto al segundo concepto De la Torre (1994) destaca, en el momento de definir innovación, la idea de integración en la práctica ordinaria; según sus palabras, concibe la innovación como *cambios específicos en los elementos curriculares hasta su internalización, orientados al crecimiento personal e institucional.*

Así pues, una institución resultará innovada en algunos de sus componentes, en alguno de sus ámbitos, cuando se haya introducido en ella algo que produzca alteraciones en la estructura o una modificación en los procesos de transformación, independientemente de que la innovación sea un descubrimiento original o no del que lo realiza.

El ingrediente de novedad que forma parte de la innovación, hace referencia al sistema, institución o realidad a la que se incorpora. El componente de internalización que requiere supone la integración absoluta a los mismos.

Havelock y Huberman (1980) afirma sobre las innovaciones: *son nuevas u originales en el lugar en que las incorporan... El papel de las innovaciones, en un campo tan condicionado por la sociedad como es la educación, no es el de inventar, sino más bien el de adaptar soluciones conocidas a situaciones concretas. La innovación se ha logrado cuando la adopción la ha convertido en algo habitual del comportamiento educativo.* La cuestión clave es la internalización, cuando se consigue deja de ser innovación, para pasar a ser práctica cotidiana, elemento habitual del sistema.

Mientras que la innovación consiste en un conjunto de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes, el **cambio** educativo trata de alterar la realidad educativa a través de una complejidad de procesos, con la pretensión de mejorar la práctica, *bajo una supuesta opción de valor.*

Éste tiene un *carácter englobador, hace referencia a la transformación o movimiento de las ideas como a las variaciones en cualquiera de los elementos educativos, desde las finalidades hasta su evaluación, incluyendo sistemas e instituciones* (De la Torre, (1994:44).

Miles (1973) entiende la innovación como un cambio específico, deliberado que se considera más eficaz para conseguir los objetivos del sistema. Considera la innovación como un tipo de cambio, localizado, definido, destinado a mejorar el sistema, permitiendo que consiga sus metas.

Sería equivocado considerar que todo cambio es innovación. Sin embargo, se puede considerar que lo es, si es intencionado, específico, destinado a mejorar la praxis, facilitando la consecución de objetivos determinados y se realiza con intención de ser internalizado en el sistema.

Es necesario considerar, a su vez, el concepto de **experiencia innovadora** como un cambio, intencional, específico, para mejorar la práctica y conseguir los objetivos propuestos, pero de forma no sistemática, sin garantías de continuidad, intentos que no se llegan a interiorizar en la institución. No llegan a formar parte de las prácticas educativas del centro. Suelen quedarse en las primeras fases de compromiso e implicación, sin llegar a consolidarse como innovación.

Las razones por las que las experiencias de innovación no superan esta fase inicial suelen estar relacionadas con los elementos organizativos de la institución.

Son centros que no tienen o tienen de forma insuficiente los mecanismos necesarios de canalización de iniciativas innovadoras, de detección de necesidades de innovación, o de dinámica de trabajo adecuada para estimular y apoyar procesos reales de innovación. De forma que las necesidades de cambio como institución se materializan en personas individuales o grupos concretos, que llevan a cabo propuestas innovadoras que responden a necesidades también individuales o de grupo, pero raramente son producto de las necesidades del centro como institución.

Estas iniciativas cuentan para su realización con el compromiso, la implicación, el voluntarismo, las ilusiones de las personas o grupos implicados, pero no con el apoyo y la justificación institucional. Lo cual produce, por regla general, unas experiencias superficiales, por cuanto que es difícil llegar a profundizar en sus planteamientos, y efímeras ya que quedan al amparo de la voluntad y entusiasmo de sus promotores.

1. Innovar en el centro: una posibilidad, un reto.

1.1 Dimensiones de la innovación.

Los cambios ocurridos en la enseñanza durante la última década nos muestran que toda innovación comporta varios planos y dimensiones conceptuales que han de ser tenidos en cuenta para su estudio y implantación (De la Torre, 1994:23).

La innovación tiene un carácter multidimensional. Está configurada por aspectos tecnológicos, personales, político-sociales, institucionales, culturales y simbólicos que constituyen dimensiones de carácter global y por aspectos de la realidad y de la práctica educativa, que constituyen dimensiones de carácter sustantivo de la innovación. Todos estos aspectos se hallan plenamente interrelacionados entre sí, de modo que es obligado el análisis y consideración de cada uno de ellos, en la consolidación de las innovaciones.

Sobre las *dimensiones sustantivas* que requiere cualquier innovación, J.M Escudero y M.T.González (1987:18) citan el trabajo de Leithowood (1981), informando de las nueve dimensiones, que a su entender se dan en las innovaciones curriculares, así existen : 1) *presupuestos de base y aspiraciones*; 2) *objetivos*; 3) *conductas de entrada de los alumnos*; 4) *contenidos*; 5) *materiales instructivos*; 6) *estrategias de enseñanza*; 7) *experiencias de aprendizaje*; 8) *tiempo* y 9) *instrumentos y procedimientos de evaluación*.

Fullan y Pomfrett (1977) señalan, a su vez, cinco dimensiones asociadas a la innovación: 1) *referidas a cambios en asignaturas y materiales*, en los que se producen cambios en los contenidos curriculares y en los materiales instructivos; 2) *alteraciones estructurales*, modificaciones estructurales y organizativas para adaptarse a los cambios; 3) *cambios conductuales*, en cuanto a actitudes y conductas de los implicados; 4) *conocimiento y comprensión de la innovación por parte de los usuarios de la misma*, en razón al grado de implicación que la innovación requiere y 5) *internalización del cambio*, adopción de la misma e integración en el sistema y/o en la institución.

Fullan en 1982 habla de tres dimensiones del cambio en perfecta interrelación: 1) uso de nuevo material; 2) empleo de nuevos enfoques de enseñanza; 3) posible alteración de creencias o de los supuestos pedagógicos que subyacen a las políticas y/o programas.

Como afirma Escudero y González (1987:21), *poco sentido tendrá poner mucho énfasis en la producción de materiales o en la definición de objetivos, si paralelamente se desconsideran las nuevas concepciones de la educación y las nuevas estrategias de enseñanza que exigen. Todo ello sugiere que es la relación entre la innovación y las personas, la realidad subjetiva implicada en el contexto individual y organizativo de cada uno, donde se sitúa la piedra angular de la problemática del cambio.*

En cuanto a las *dimensiones globales* hemos de considerar aquellos aspectos ideológicos, políticos y tecnológicos que las configuran.

Las innovaciones *las llevan a cabo los individuos, pero lo hacen en el ámbito de la institución, como miembros de ésta y en función de los objetivos institucionales* (Marín, 1985 y Gairín, 1988). En ellas interactúan variables de naturaleza muy diversa, cuyo equilibrio es muy inestable, debido a que dependen de las personas que de por sí son impredecibles, *no sólo disponen de razón sino también de sentimientos, albergan intereses individuales, pero también otros en relación a su clase social y de grupo de permanencia, que no siempre coincidirán con los auspiciados por la institución escolar a la que pertenecen* (San Martín y Beltrán, 1994).

Las innovaciones no son neutras, tienen un carácter político. Se realizan en entornos socioeconómicos, políticos e ideológicos concretos, donde los intereses personales y/o institucionales predominan y a su vez las legitiman.

Por otro lado, las innovaciones promovidas desde fuera del centro educativo, logran la apariencia de que son implementadas en las escuelas, pero difícilmente se consolidan, debido a que no se sienten innovaciones propias, surgidas de la necesidad interna de cambio, sino que se ven impuestas de modo tecnológico por la administración, o los organismos educativos competentes.

El profesorado actúa como mediador entre la innovación impuesta desde el exterior y la realización última de dicha innovación. Le atribuye su significado, podríamos decir que la interpreta, la adapta a sus posibilidades, toma decisiones personales en torno a ella y surge una versión propia de la innovación propuesta.

Este hecho es de suma importancia, para comprender qué queda, qué se practica de aquella innovación que él o los expertos competentes han planificado tecnológicamente y han considerado necesario implementar en las escuelas. El sentido dinámico que adquiere este proceso, permite afirmar que en cada centro educativo, se puede llevar a cabo la misma propuesta innovadora, de forma totalmente distinta.

Las variables que intervienen pueden ser: la interpretación personal del profesorado, las circunstancias materiales y funcionales, la realidad cultural en que se enmarca la realización de la misma, los grupos de presión que intervienen o la dinámica que adoptan como colectivo de profesores y alumnos. Las distintas realidades en que se concreta la innovación propuesta externamente permiten señalar la necesidad de abordar su análisis desde la realidad más inmediata de cada centro.

De ahí que sea importante considerar a cada centro educativo, respecto a la innovación, como un *mundo* diferente, entendiéndose con ello, que cada escuela es un sistema abierto a las influencias internas y del entorno. Adquiere, como tal sistema, características de singularidad propias, creando la necesidad de contextualización en cada una de sus acciones innovadoras.

1.1.1. Intensidad y tipología de la innovación.

La intensidad con que se dan las innovaciones también es objeto de estudio, así como la tipología de las mismas, ya que los campos de intervención son muy extensos y las características muy variadas.

Havelock (1980) establece diferentes grados de intensidad con que se producen las innovaciones en la institución:

Habla de innovación por **adición** cuando se añade algo nuevo al sistema, sin alterar las estructuras. Se trata de aquellas innovaciones que incorporan elementos que hasta el momento no existían, aumentando las posibilidades de actuación. Tal es el caso de la incorporación de la informática a las prácticas educativas de los centros, con el fin de mejorar y ampliar los recursos didácticos empleados hasta el momento en la institución.

También de innovación por **refuerzo**, cuando intensifica los conocimientos y refuerza los comportamientos, en la misma línea que se actúa, con la finalidad de mejorar lo que ya funciona. Dentro de este concepto se pueden integrar aquellas prácticas evaluadoras que aportan nuevos elementos de acción. Este es el caso de la incorporación de un método concreto de lecto-escritura en el que se comienza con unos conocimientos y materiales básicos y suficientes del tema, y ante la realización práctica se detecta la necesidad de adquirir nueva formación para ampliar tanto conocimiento como materiales curriculares para aplicar.

La innovación por **eliminación** suprime algún elemento del sistema para mejorarlo. Ocurre cuando los participantes en un proyecto o práctica educativa, que venía desarrollándose, consideran que los efectos que producen son negativos al sistema y a las personas y deciden que es necesario suprimirlo.

Por **sustitución**, cuando se reemplaza un elemento por otro o de **alteración** si cambia la estructura o forma de actuar hasta convertirse en la forma habitual de actuación de los miembros de la institución.

Por último, la innovación por **reestructuración** sucede cuando cambian actitudes y comportamientos, modificando funciones, relaciones personales y procesos en el seno de la organización.

Se describen diferentes tipos de innovaciones según los elementos que implican. Así, entre otras, se llevan a cabo innovaciones para **mantener la identidad del sistema**, cuando se innova respecto a las relaciones con el personal, las instituciones, los usuarios...

Por otro lado, se habla de innovaciones referentes al **tamaño y extensión**, cuando se hace referencia a uno o a varios de estos elementos: número de usuarios, tamaño del centro, espacios, equipamientos, distribución de tiempo, procedimientos, replanteamiento de valores institucionales, estructurales y de relación entre las personas y los grupos, relacionados con el entorno y otras instituciones.

Los procesos de innovación y sus características son de especial interés para este estudio. Atender a la diversidad de alumnos supone, como hemos visto anteriormente, un principio educativo, propio de una escuela comprensiva, de carácter novedoso para el Sistema Educativo Español.

Reformar la organización de la etapa obligatoria (6-16) desde el punto de vista del tratamiento de la diversidad, a través de recursos como la diversificación curricular o la opcionalidad, no deja de ser un cambio educativo sustancial, que ha de abordar la institución escolar. Este cambio implica innovaciones de índole curricular y organizativa, que no pueden obviar la pieza clave, que es la implicación y el compromiso de los participantes en la innovación. Nos movemos pues, en el campo de las actitudes, de los intereses, de la motivación y éste es un ámbito complejo, difícil de emerger y necesario para la comprensión de las prácticas innovadoras y la consolidación de las innovaciones en los centros.

De ahí la importancia de comprender los factores y las variables que entran en juego al tratar de implementar como innovación un principio educativo; principio, que promueve la enseñanza diversificada, según necesidades de cada persona, en un marco curricular común. De poco vale realizar cambios organizativos, legislar adecuadamente, confeccionar material adecuado y agrupar a los alumnos de formas diferentes a las practicadas con anterioridad, si no existe convicción en los planteamientos ideológicos por parte de los implicados, o no se ha adquirido comprensión de los procesos, o no se quiere adquirir compromisos en la realización.

Con todo, la necesidad de cambiar, reformar o innovar en sus distintas acepciones se ha venido realizando desde diferentes enfoques teóricos.

1.2- Enfoques teóricos desde los que se aborda la innovación.

En la década de los 60 y principios de los 70, prevaleció un enfoque *científico-técnico* de la innovación, en el que los procesos de planificación y difusión fueron prioritarios. En este período técnico-racional se constata un movimiento de reconceptualización curricular. Los estudios realizados desde esta perspectiva muestran la necesidad de prestar atención a los procesos innovadores centrados en la práctica educativa. Se considera que el cambio es algo digno de ser promovido por sí mismo. Se establecen procedimientos lógicos, válidos, eficientes para mejorar. Se diseñan, experimentan y difunden los cambios, en la creencia de que son necesarios para adquirir mayor calidad en la enseñanza. Básicamente se trata de un aprendizaje racional por parte de los destinatarios. Los expertos diseñan y los profesores, conocido el diseño, lo ejecutan.

El objetivo básico del diseño es la diseminación y la adopción. Se trata de innovar a partir de una experimentación inicial, que una vez contrastada, permita la expansión de la misma y la adopción por parte de los implicados, fundamentada en la conveniencia de la innovación, una vez demostrados los resultados de la experimentación previa.

La innovación es el resultado de una secuencia de acciones racionales que van desde la investigación al desarrollo y de éste a la elaboración final de un producto que habrá de ser difundido posteriormente. Es un proceso neutral que puede planificarse desde instancias centrales para cualquier contexto particular. El saber circula desde los diseñadores a los usuarios que aplican y ejecutan. La diseminación eficaz y masiva justifica los costes elevados de un modelo de desarrollo de innovaciones.

Este modelo se viene realizando en el campo educativo, así como en el terreno industrial y empresarial. En el primer ámbito, es el caso de la experimentación de la actual Reforma educativa, año 1985, en que se inicia la experimentación en centros piloto, para una vez evaluados los resultados, comenzar su aplicación.

En el segundo campo, el modelo I + D de investigación y desarrollo, que aún se aplica en algunos tipos de investigación industrial y empresarial.

Las críticas que ha recibido este enfoque le llegan desde el propio modelo. De todas ellas destacaremos aquellas que creemos han sido refrendadas por la general aceptación y son: ignora la cultura escolar que tan influyente es en la realización práctica de la innovación ya que se planifica sin contextualización. El profesor es un elemento pasivo, que ejecuta, sin haber sentido la necesidad de innovar y teniendo, por el contrario, la obligación de adoptar.

Existe un divorcio entre teoría y práctica, no siendo suficientemente eficaces los mecanismos de concreción de lo innovado. Así se pone de manifiesto dificultades en la preparación de materiales aplicativos y difusores de la investigación desarrollada, dejan en manos de otros la difusión y con ello, el sentido inicial de la investigación. Suelen ser las editoriales, en el campo educativo, las que acaban concretando, bajo sus

critérios, las innovaciones desarrolladas. (Huberman, 1973, Morrish, 1978, en González y Escudero, 1987).

Desprecia la dificultad que supone el aprendizaje de estrategias innovadoras y de su puesta en práctica.

Es escasamente viable ya que el protagonista de la innovación se siente al margen de la misma y su implicación se reduce a la aceptación resignada o al rechazo manifestado de forma más o menos concluyente. Una buena planificación no lleva forzosamente a la adopción. El proceso de implementación se ignora. Fundamentalmente se dan directrices para la implementación, pero se desconocen sus procesos individuales, en todo caso se lleva a cabo una valoración global del estado de la cuestión, pasado un tiempo de la iniciación. Los trabajos de Schwab (1969,1971,1973), y de Havelock (1982b) dan cumplida información acerca de ello.

El enfoque cultural presenta como rasgo característico el ver la innovación como un conjunto de fenómenos complejos, en el que es necesario contemplar la realidad escolar, *definida por una serie de peculiaridades que hacen de ella una organización con cultura propia y diferenciada de la cultura de los innovadores externos* (Escudero y González, 1987).

Desde este enfoque, la innovación se centra en la escuela (Bailey y Neale, 1989). Es ésta el centro de la innovación, se mantiene la imagen de anarquía organizada de Cohen y March (1972,74) y la concepción de escuela como sistema político de Firestone y Herriot (1981).

El foco de atención radica en la comprensión del cambio en la escuela, viendo su concreción y funcionamiento en la práctica. Adquiere importancia el tratamiento cualitativo de los fenómenos y su comprensión. La figura del maestro, su pensamiento, sus valores son relevantes. Adquiere importancia la implementación y la adopción (Berman, 1981).

La adaptación de la innovación al contexto particular en el que va desarrollarse y su implementación en las aulas por los profesores constituye el medio básico sobre el que actuar y desde el cual han de articularse estrategias estén estas dirigidas ya a la escuela como organización, ya al individuo como profesor (Escudero, 1987: 78).

El profesorado adquiere categoría de protagonista de la innovación, en tanto que se parte de la realidad más inmediata para innovar, se detectan necesidades de cambio en el propio centro y se trata de mejorar. La comprensión de los procesos que se llevan a cabo en el centro, para lograr la mejora propuesta, constituye el eje en que se fundamenta esta concepción.

El enfoque socio-político busca una visión explicativa más comprensiva y global que los dos enfoques anteriores. Algunas notas distintivas son: la importancia de la contextualización y la cultura escolar, la legitimación de la innovación a través de la comunidad profesional, la negociación continua como base para el cambio, la distribución de funciones y el lenguaje común entre los participantes en la innovación.

Las ideas que sostiene este enfoque responden a un paradigma socio-crítico, en el que los centros están constituidos por microsistemas políticos que configuran un contexto particular en el que se desarrollan, en nuestro caso las innovaciones.

El juego de fuerzas políticas internas, los conflictos que se producen en el seno de los grupos y subgrupos humanos del centro, así como la creación de un lenguaje común y unas prácticas de trabajo negociadas son elementos que pueden condicionar la realización de innovaciones. Es el consenso, la implicación a través de la negociación, la consecución de legitimación para las innovaciones, lo que permite, desde esta perspectiva socio-política la implementación y adopción de innovaciones en los centros. Y éstas tienen por finalidad la transformación de la propia realidad del centro.

Cada enfoque aporta aspectos importantes en la concepción de la implementación de innovaciones en los centros, pero quizá sea conveniente adoptar una visión integradora de la innovación para adquirir una perspectiva más amplia de los complejos procesos que se llevan a cabo.

La práctica educativa me lleva a coincidir, con Deal (1984) y J.M. Escudero (1987), en que es necesario contemplar la innovación desde los tres puntos de vista que presentan los enfoques analizados.

Si consideramos el despliegue innovador que comporta el principio educativo de atender a la diversidad de alumnos, valoraremos como precisos los aspectos técnicos recogidos, en cuanto a diseño, planificación, integración en el proyecto educativo del centro, sabiendo y contemplando un grado de flexibilidad que permita su correcto desarrollo.

Los aspectos personales e institucionales así mismo cobran importancia. El profesor es el "actor" que comprende su contexto, actúa sobre sus prácticas, sus conocimientos, sus valores, resuelve conflictos, tensiones. La institución, organiza, integra, dispone ayudas y facilita el trabajo, así como permite la internalización, aspectos todos ellos recogidos en el enfoque cultural.

A su vez se examinan, se resuelven aspectos relacionales, de intereses, aspectos sociales, de cambios parciales que llevan a un cambio más profundo, negociando con los participantes en la innovación el progreso de la misma.

2. ¿Cómo innovar en el centro? Necesidad de un modelo de intervención.

2.1. El Centro educativo como unidad de cambio.

Para trasladarse de la visión global de las macroinnovaciones, propuestas por los organismos encargados de estas tareas educativas, al conocimiento de las microinnovaciones centradas en nuestro entorno concreto y particular, es necesario establecer los parámetros en que se conciben estas innovaciones. Trataré, pues, de resituar la argumentación en el contexto del centro, considerándolo el marco en que nace, se desarrolla, implementa y adopta la innovación.

Ricardo Marín (1985), en su trabajo sobre la institución escolar como unidad de análisis de la innovación educativa, señala:

La innovación educativa la llevan a cabo los individuos; pero lo hacen en el ámbito de la institución, como miembros de ésta y en función de los objetivos institucionales.

El hecho de convertirse la innovación individual en institucional nos lleva a ver la escuela como *agente de la innovación, actor en el proceso innovador y receptor de sus efectos.*

Estas características que conforman la escuela la hacen promotora e impulsora del cambio, por su propia dinámica evolutiva, protagonista de los procesos de cambio, ejerciendo de filtro, potenciando comportamientos y formando a los integrantes, así como receptora de las mejoras, de los avances y retrocesos que genere la innovación realizada en cualquier sector de la estructura institucional.

Entender la escuela como unidad de cambio para entender la innovación ha sido un proceso costoso y complejo. La perspectiva histórica aporta elementos para comprender su complejidad.

2.1.1. Perspectiva histórica.

Parece ser que focalizar el estudio de la innovación en la acción del individuo concreto ha sido una tarea más sencilla que analizar todas las variables que conforman la institución escolar. Hasta la década de los años setenta las estrategias innovadoras se han centrado básicamente en la persona.

Davis (1965), citado por Marín (1985), propone estrategias individuales para innovar. Así para garantizar la innovación, sugiere la conveniencia de cambiar a profesores que se manifiestan "no innovadores" por profesores "innovadores".

Mitchell (1970) puso de relieve que cuando *los innovadores abandonaban la institución las innovaciones desaparecían con ellos*. Se trataba de acciones no duraderas y, por tanto, no se podían conceptualizar como verdaderas innovaciones.

La convicción de que el individuo era el principal agente de innovación ha llevado a dar mayor formación a los profesores con la creencia de que el conocimiento lleva a la animación y a la innovación. Posteriormente se vio que después de la formación externa, los agentes potencialmente innovadores, *pronto son absorbidos por la institución y vuelven a sus antiguos patrones de comportamiento*.

Al inicio de los 70 se comienza a pensar seriamente en el centro como unidad de cambio. Se amplía el análisis de la innovación, comprendiendo que el estudio basado sólo en el individuo no es suficiente, sino que es necesario contemplar todos los elementos que se interrelacionan en un ámbito mayor de actuación, en la institución donde actúa éste. Surgen nuevos enfoques y estrategias de innovación, que tomaba a la institución como unidad de análisis, entre ellas el *desarrollo organizativo (D.O.)* (Dalin y Rus (1990) en J.M. Escudero (1990: 192)).

El desarrollo organizativo, para J.M Escudero (1990:193), consiste *en un conjunto de procedimientos para la intervención en la vida de la organización, en una estrategia de investigación acción organizativa y por lo tanto centrada en la realización de una serie de procesos organizativos como la recogida sistemática de datos sobre el estado de una organización, el análisis de problemas y la elaboración de planes de acción para resolverlos de una manera satisfactoria, según criterios de mejora de la salud de la organización como condición importante para la productividad y eficacia de la misma en la consecución de sus objetivos*.

Como estrategia de intervención para la mejora de las escuelas ha ido aumentando sus expectativas, con respecto a las iniciales que lo veían como uso de un conjunto de técnicas y procedimientos. Ha focalizado su interés en la colaboración y la relación entre todos los implicados, como medio de control interno del proceso innovador en el Centro.

En esta reconstrucción educativa del desarrollo organizativo aún a principios de los ochenta, en opinión de Escudero (1990), la autorrevisión escolar, la autoevaluación, la revisión basada en la escuela o la escuela en desarrollo, como se le llamó, no tenía las bases teóricas suficientemente desarrolladas.

Se criticó esta estrategia en cuanto se centraba en el estudio de cuestiones organizativas (estructuras, procesos, funciones) y no conseguía integrar debidamente las dimensiones propiamente pedagógicas.

El desarrollo colaborativo que se propugna debe comprender los aspectos organizativos, pero también los educativos como el currículum, el proceso enseñanza-aprendizaje,... y la tarea docente de los profesionales que han de llevarla a cabo. Debe superar el significado de estrategia para una gestión eficaz de la escuela como organización, aunque racionalmente para ser eficaz haya que contar con la colaboración de los recursos humanos de la organización, para llevarnos a un desarrollo colaborativo como *focos de cambio educativo*.

La concepción ha ido evolucionando hasta convertirse en un marco de proceso colaborativo para la autorrevisión del centro escolar. No pretende ser una estrategia para diagnosticar y diseñar un programa de intervención sobre la escuela por parte de los gestores, investigadores o formadores externos, sino que trata de asumir, aún con ayuda inicial, el protagonismo colaborativo que fundamente el desarrollo de todo proceso innovador.

En una evolución constante de la estrategia, actualmente se considera al desarrollo colaborativo de las escuelas como *un conjunto de presupuestos teóricos que comportan opciones claramente comprometidas con ciertos valores ideológicos, sociales, culturales y educativos y también determinados métodos y estrategias para el funcionamiento integrado de lo organizativo y de lo pedagógico en las escuelas* (J. M. Escudero, 1990). Vendría a ser una forma de hacer educación cuyas coordenadas teóricas y programáticas son las propias de la teoría crítica en educación.

Estaríamos, pues, en una tercera etapa, donde el desarrollo colaborativo lleva a un sentido emancipatorio, a un aspecto crítico de la escuela, a una profesionalización del docente, a un enriquecimiento del entorno de aprendizaje personal (profesores, alumnos) e institucional (escuela creativa), a la formación del profesorado (vista desde el ángulo de la motivación para formarse), escuelas abiertas al medio, a otros centros.

Respondería a un modelo como el propuesto por J.M. Escudero (1990:212), compuesto por un conjunto de procesos y no por una serie de fases sucesivas de realización. Los procesos pueden ser simultáneos, darse de forma puntual o incluso no darse. La realidad es muy diversa y difícilmente encuadrable en procesos rígidos, pero la validez del modelo se puede asumir desde la consideración de marco referencial para la actuación en los centros.

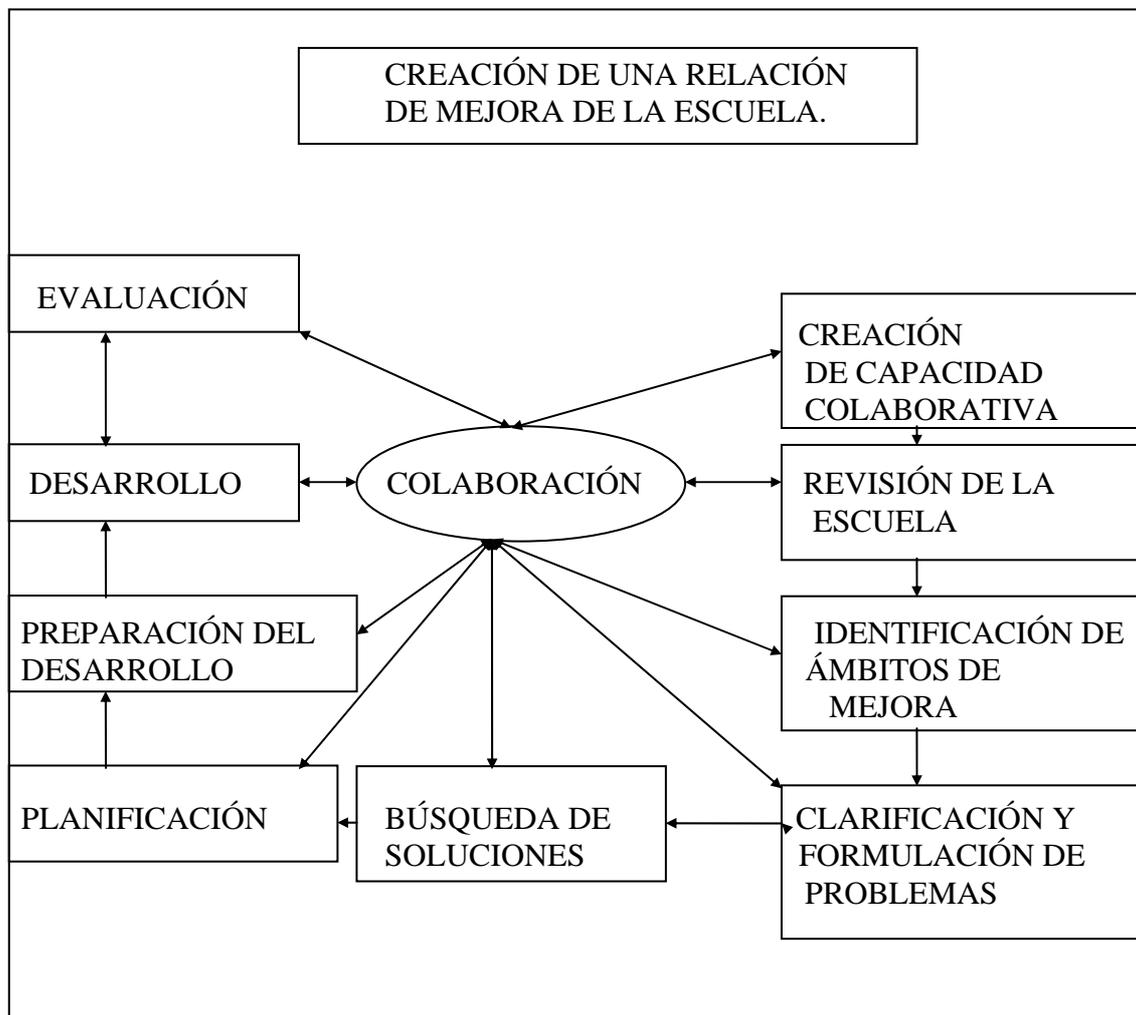


Fig. nº. 4.2 Modelo para el desarrollo colaborativo (Escudero, 1990:212).

2.1.2. El desarrollo colaborativo en la escuela. Proceso.

En los momentos actuales en que la Reforma educativa, que se está implementando, requiere la configuración de marcos colaborativos en los centros, el modelo aportado por J. M. Escudero adquiere singular interés en el desarrollo de propuestas innovadoras, surgidas del diseño curricular.

Dichas propuestas hacen recaer gran parte del peso del cambio educativo en la **colaboración**: entendiendo por colaboración la expresión de procesos de diálogo, participación, implicación, compromiso, apoyo y reflexión conjunta.

Son muchos los ámbitos de actuación colaborativa del profesorado en la vida del centro educativo actual. Los procesos de colaboración son básicos en la elaboración de proyectos educativos de centro, proyectos curriculares y proyectos innovadores, entre

otras actividades del centro y requieren la discusión compartida, el establecimiento de consenso en acuerdos, para constituir la línea de acción conjunta que como centro debe ofrecer a la comunidad educativa.

Ahora bien, estos procesos, esta forma de actuar colaborativa, requiere un lento proceso de aprendizaje por parte de los profesores que los han de aplicar. Es necesario comprender la larga tradición individualista, que como profesionales han desarrollado en su tarea docente y organizativa, para reconocer las dificultades con que se topan, en los intentos de llevar a cabo un desarrollo colaborativo que les permita crecer como individuos y como institución.

Por tanto, se ha de **crear capacidad colaborativa** en el profesorado, de tal modo que a partir de una situación de partida, se potencien los procesos de diálogo, se compartan significados, discursos educativos y objetivos además de crearse estructuras y funciones suficientes y necesarias para facilitar el proceso.

Por otro lado, requiere movilizar recursos humanos y fomentar las relaciones grupales. El propio grupo se constituye en fuente de formación y en impulsor de ideas que siendo particulares puedan institucionalizarse.

Entrar en **el análisis y la revisión de la escuela** puede ser el punto de partida que desencadene el proceso. Se emplean instrumentos formales /informales para establecer diagnósticos de la situación inicial. Una alternativa es la reflexión sobre los aspectos que van bien en la escuela y por otro lado los que requieren mejora. En la discusión y debate que lleve a cabo el profesorado para realizar el diagnóstico se puede conseguir unificar criterios, ideas, crear un lenguaje propio del centro, así como obtener una visión panorámica del funcionamiento de la escuela.

De esta revisión institucional y desde la concepción de mejorar la vida escolar, la propia organización, los procesos que se desarrollan y los resultados cuantitativos y cualitativos que se obtienen, se llega a **la identificación de ámbitos de mejora**.

Durante este proceso, se ubican los aspectos que hay que mejorar, la organización trata de analizar y priorizar las necesidades de mejora, se entra en procesos de perfeccionamiento del profesorado internamente o externamente. Se adopta como método básico de trabajo el de resolución de problemas, de modo que se llegue a la mayor comprensión posible de la realidad. Se prima la consideración de los procesos sobre los contenidos.

Resolver los problemas propios por parte de la institución facilita la consecución de una capacidad colaborativa por parte de la institución escolar que promueve la pretendida innovación.

Identificados los ámbitos de mejora se inicia **la clarificación y la formulación de problemas**. Se problematizan dichos ámbitos y, adoptado el método de resolución de problemas, se inicia el proceso de resolución.

Se trata de profundizar en la comprensión del problema, ver todos los factores que intervienen, crear un discurso consensuado, compartir significados para sentar las bases. A partir de aplicar todos los instrumentos y medios necesarios para lograr la comprensión, el profesorado se dedica a la ***búsqueda de soluciones y la preparación para la elaboración del plan de acción pedagógica.***

En este proceso, las posibles soluciones alternativas se validan entre todos los implicados, así como por el asesor externo, si lo hubiera. Se movilizan recursos, potenciando el de la formación del profesorado y las diferentes estrategias profesionales. Por ejemplo, la observación mutua de los profesores, la realización de vídeos para el análisis colectivo de situaciones didácticas, organizativas... Se recogen datos y elementos facilitadores de la ***planificación.*** El establecimiento de planes específicos, que permiten resolver situaciones valoradas como problemáticas, requiere considerar dos características básicas de los mismos: primera, ser integrados en el proceso de resolución y segunda, estar elaborados desde el consenso y la toma de decisiones conjunta.

Predisponer los elementos organizativos a favor de la resolución de problemas, desarrollados por esta vía colaborativa implica procesos de ***preparación del desarrollo*** (Escudero, 1990). Así es necesario ajustar las condiciones físicas y funcionales para posibilitar estos procesos: espacios, tiempos, verificar el perfil de la situación, establecer y usar nuevos modelos de relación, incluso alterando algunos aspectos del sistema relacional, tal como las relaciones jerárquicas que lo requieran, o las responsabilidades y funciones que se precisen. Por otro lado, hay que adoptar medidas para la adopción del cambio, así como debe actualizarse el profesorado, estableciendo las actividades de formación que se requieran.

El desarrollo del plan es la fase más importante del proceso. Permite el desarrollo crítico, reflexivo e investigador por parte del colectivo y posibilita la creación de una cultura institucional innovadora.

Todo el proceso es evaluado considerando que ***la evaluación, como proceso,*** pretende cumplir la función de reflexión conjunta, haciendo valoración global del proceso realizado y sirviendo de pauta de retroalimentación, como aporte de nuevos elementos de mejora.

2.1.3. El centro necesita innovar para crecer.

El estudio de los procesos de desarrollo colaborativo hasta aquí descritos, es de gran interés para los centros educativos de nuestro entorno. Ahora bien, es necesario considerar el carácter dilemático que tal afirmación supone para los propios centros.

Según lo dicho anteriormente, las propuestas organizativas, curriculares y relacionales que se desprenden del Diseño Curricular, propugnan un cambio fundamental en la vida de los centros. No sólo pretenden que los profesores ejerzan su

margen de autonomía en la concreción del currículum, organicen el medio educativo, con el máximo de flexibilidad, para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos, sino que además lo hagan desde la colaboración, desde el trabajo y la discusión conjunta. Y tal como hemos ido exponiendo, la tarea encomendada debe insertarse en un marco de desarrollo colaborativo de la escuela, en su conjunto, que tras su aprendizaje, pueda internalizarse, dejando de ser una innovación, como inicialmente lo es.

Para llevar a cabo este aprendizaje es necesario que, los implicados en los procesos descritos, como componentes del desarrollo colaborativo, mantengan actitudes favorables a la colaboración, sientan la necesidad de hacerlo y comprendan la trascendencia de sus actos, de sus esfuerzos en la consecución de una cultura de centro, que les proporcione un marco laboral, proclive a las satisfacciones. En pocas palabras, deben estar motivados. A.H. Maslow (1970) informa de que todas las personas, al desarrollar su trabajo, quieren dejar satisfechas ciertas necesidades que están jerarquizadas, de tal forma que una categoría de necesidades, sólo se activa cuando la categoría inmediatamente inferior se considera medianamente satisfecha.

En tal sentido considera cinco estadios generadores de motivación en el trabajo: 1) necesidades fisiológicas; se refieren a la necesidad de trabajar para mantenerse, cobrando un salario que le permita vivir; 2) necesidades de seguridad, en ellas se consideran la estabilidad laboral, la seguridad en el grupo de personas con el que se trabaja; 3) necesidades sociales, ser aceptado por el grupo, ser considerado; 4) necesidades del yo, relacionadas con la propia estima, confianza, independencia, estatus, éxito...; 5) necesidades de autorrealización, relacionadas con la colaboración y la creación en común.

La motivación del profesorado para desarrollar una cultura colaborativa e innovadora en el centro, pasa por estadios como éstos. Es difícil poder desarrollar necesidades de autorrealización, dedicando los esfuerzos a satisfacer los niveles inferiores. Requiere tener superadas, según F.Herzberg (1967), *los factores higiénicos y de mantenimiento del trabajo*, refiriéndose al material para desarrollar su tarea docente, los requisitos institucionales y personales básicos que le permitan obtener satisfacción en su trabajo: el tiempo y el espacio institucionalizado necesario y suficiente para la discusión conjunta, no basando su trabajo en el voluntarismo; apoyo interno y externo en aspectos de tipo legal, formativo, social; replanteamientos en profundidad de funciones y continuidad de los equipos directivos, entre otras.

La viabilidad de la idea es difícil hoy. El dilema entre demanda de constitución de equipos docentes colaborativos en una cultura escolar de estas características y la oferta de medios y recursos, en términos economicistas, no facilita este tipo de desarrollo en las escuelas.

A pesar de ello el Centro necesita crecer y ser creativo para dar respuesta a la demanda socio-cultural. Para ello todos los elementos que lo conforman han de ser creativos, en el sentido de cambiar para mejorar, para avanzar.

Ello implica a **la organización**, desde el crecimiento en autonomía (presupuestos, plantillas...) de los Centros, hasta la flexibilidad de espacios, horarios, agrupación de alumnos...), en cuanto:

- **a los profesores** que deben tener una formación inicial y permanente abierta a las necesidades de crecimiento de los centros, imbricada en los procesos de desarrollo colaborativo del Centro.

En la fase inicial cuando las universidades ofrezcan planes de formación en línea con estos objetivos y en la fase de formación permanente recogiendo las necesidades que generan los propios centros.

- **al proyecto educativo del centro**, que debe explicitar la línea de actuación de la escuela y por lo tanto debe incluir las estrategias de innovación que la pueden hacer avanzar.

- **al entorno social** por cuanto es la sociedad que presiona a la escuela, en un sentido positivo hacia ese modelo o en un sentido negativo de rechazo del mismo. Para favorecer que el entorno social influya a favor de este modelo, hay que crear los mecanismos y estrategias de intercambio y formación del medio social necesarios para que no sólo sea apoyado este tipo de centro, que se propugna, sino que sea exigido por sus cualidades.

- **a la administración educativa y, en definitiva, al sistema educativo**, ya que es la estructura general que proporciona el marco propiciador o no para posibilitar que las escuelas aprendan de su propia experiencia y puedan poner en marcha modelos colaborativos de trabajo docente.

2.2. Resistencia al cambio.

Parece que cambiar la educación es una de las tareas más difíciles que existen. (J. Delval,1990:2). Ante la necesidad de modificar las formas de enseñanza, para adaptarlas a la sociedad del momento, surgen a menudo advertencias, desconfianzas, inseguridades personales y sociales que se convierten en resistencias explícitas o implícitas al cambio propuesto.

Los sectores sociales implicados: profesores, padres, administración e, incluso, los alumnos, a los que en principio podría parecer que, cambiar en las prácticas de enseñanza, pudiera ser un aliciente frente a la rutina conocida y convertirse en un motivo de atracción hacia el aprendizaje, manifiestan resistencias hacia aquello que significa cambio sustancial en la educación. Podríamos hablar también de obstáculos, bloqueos a la tarea innovadora como conceptos afines y según del enfoque de que partiéramos (De la Torre, 1994).

En todas los sistemas hay una tendencia a la continuidad y a la estabilidad. El centro escolar como sistema abierto al medio, requiere innovación, pero también estabilidad.

Ante la posibilidad de cambio, se establecen corrientes internas que llevan a la estabilidad. Lewin (1935) propone un modelo interpretativo del fenómeno. Contempla el espacio institucional como una dinámica de compensación de fuerzas que actúan en direcciones opuestas: fuerzas impulsoras y fuerzas restrictivas del cambio. Cuando la dirección de las fuerzas es contraria, éstas se compensan y se establece un equilibrio estacionario en el seno de la institución. En el caso de que las fuerzas impulsoras desequilibren la situación inicial a su favor, la institución acepta y promueve el cambio.

Tras el proceso de innovación, si se llegan a internalizar los cambios, la institución se reequilibra, permaneciendo en el estado de equilibrio inicial. En el caso de que sean las fuerzas restrictivas las que predominan, se establece un desequilibrio a favor de las mismas que crea tensiones en el sistema.

Si la innovación no se ha internalizado se observa una tendencia a volver al estado inicial que aporta seguridad a los miembros de la institución.

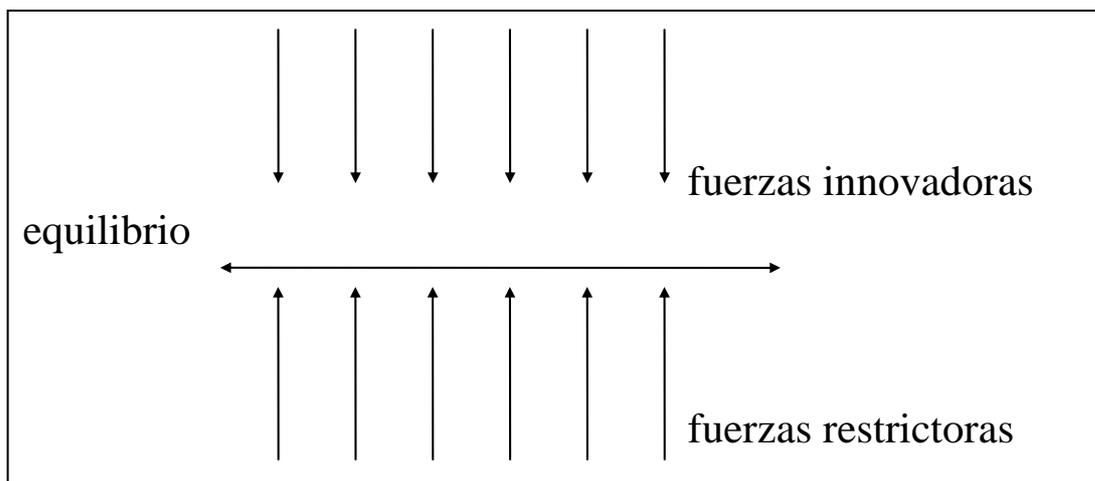


Fig. nº 4.3. Modelo de fuerzas en las organizaciones (Lewin, 1935).

Ante la innovación se establecen mecanismos de resistencia connaturales al propio sistema, a las características de las personas que lo integran y a la estructura que lo sustenta.

En un recorrido sintético sobre las posibles fuentes de resistencia, la tipología y los obstáculos que facilitan las resistencias, podemos considerar los elementos expresados en la siguiente figura:

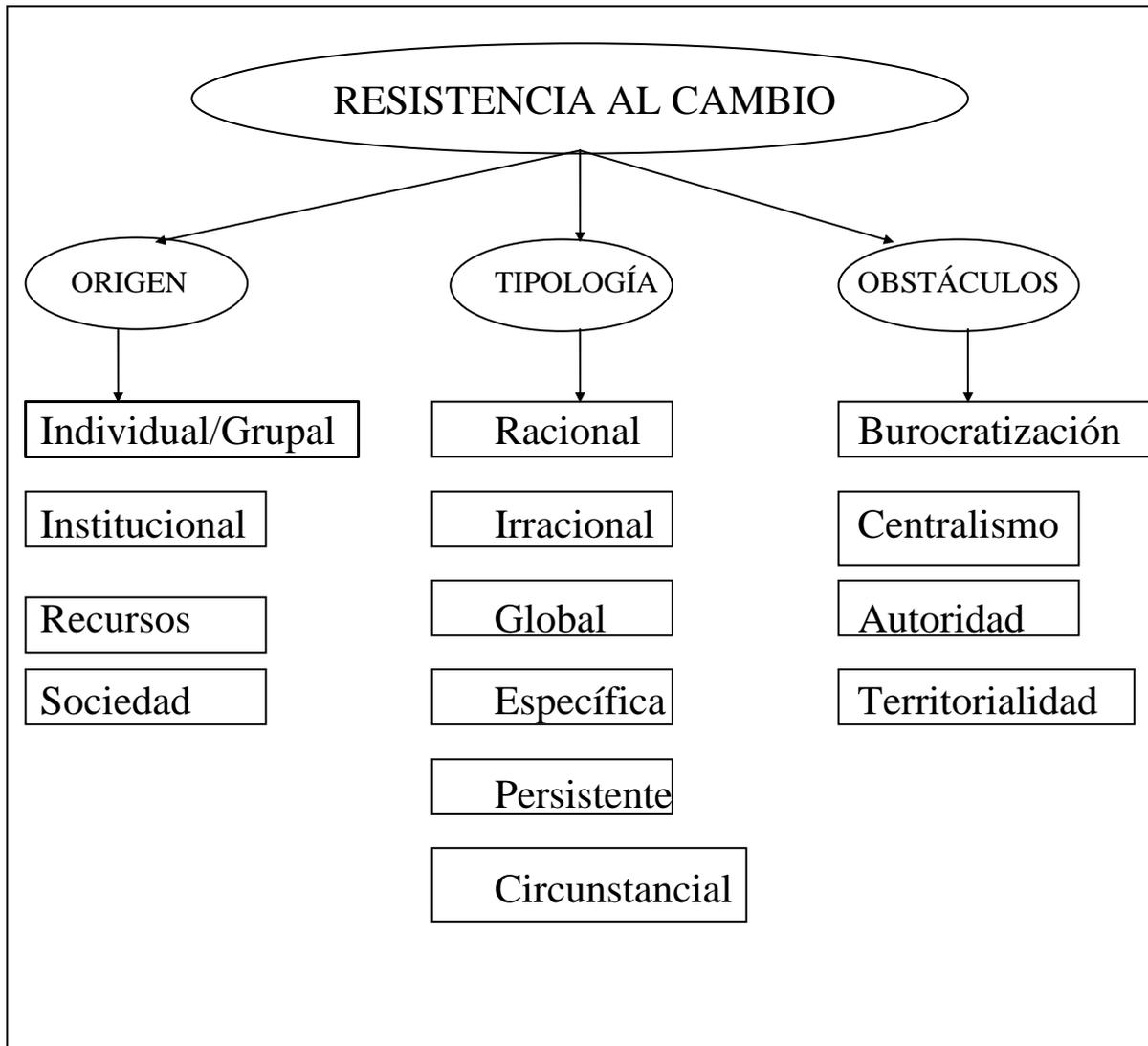


Fig. nº 4.4. La resistencia al cambio en las instituciones: elementos.

El origen de la resistencia ante la innovación puede provenir de diversas fuentes.

El individuo que se enfrenta la innovación ve como se alteran sus rutinas, lo percibe como una amenaza y le crea inseguridad. Esta inseguridad le hace manifestarse de forma negativa ante lo nuevo. Trata de enfrentarse abiertamente o implícitamente, poniendo en marcha mecanismos de obstaculización.

En múltiples ocasiones la resistencia dimana de la falta de información y de formación. Tres requisitos se muestran importantes para que un individuo no rechace la innovación:

1. Que sea compatible con los valores profundos de quien la ha de llevar a cabo.
2. Que implique una mejora en su trabajo o en los resultados.
3. Que el innovador potencial tenga un dominio operativo de la innovación.

Además es necesario que los beneficios de la innovación sean superiores a los costos: tiempo, esfuerzo, preparación... Incide en ello, la profesionalización y la complejidad de la innovación.

En cuanto a la **institución educativa** en la que se trata de innovar, puede constituirse en fuente de resistencia pasiva o activa. Activa cuando la institución considera que se pone en peligro su identidad, la inestabilidad que supone el cambio, no compensa con las nuevas aportaciones y supuestas mejoras que aporta la innovación y adopta mecanismos de interferencia y resistencia. Pasiva cuando por negligencia, o por falta de motivación y competitividad, no se siente necesidad de innovar y las fuerzas restrictoras tratan de neutralizar los esfuerzos innovadores que desde el interior o como demanda del exterior llegan a la institución.

Desde la institución educativa: la resistencia puede provenir de la tendencia a la uniformidad, la rigidez en la organización, la estructura burocrática y la formalización.

La calidad y cantidad de **recursos humanos, materiales y funcionales** pueden justificar algunos argumentos que se convierten en resistencias abiertas a la innovación.

Los mismos argumentos de escasez, de falta de calidad en los recursos pueden convertirse en acicate para otros centros en los que innovar forma parte de su dinámica de trabajo.

La sociedad, representada por la comunidad educativa, también promociona o obstaculiza innovaciones en los centros, priorizando actuaciones, realizando determinado tipo de demandas y no otras.

Los tipos de resistencias que se manifiestan constituyen un amplio espectro de posibilidades, hemos recogido algunos tipos, que necesariamente hay que situar y contextualizar en los marcos de actuación en que se observan.

De este modo, en los argumentos de individuos y representantes institucionales se observan resistencias racionales, argumentadas, basadas en obstáculos y dificultades reales y de difícil solución, mientras otras responden al miedo irracional a cuestionarse prácticas educativas, actuaciones consolidadas en el campo profesional, no estando en disposición de cuestionarlas.

A su vez pueden darse resistencias de carácter global, cuando la oposición es a todo lo que suponga novedad, cambio, sin mayor análisis, o bien específicas, en aspectos, temáticas concretas en que el individuo, grupo o institución no pretende reflexionar, ni cambiar. Así mismo pueden simultáneamente ser persistente o circunstancial. Un momento inadecuado en el planteamiento, unas personas concretas que asumen el liderazgo de la implementación, un equipo directivo que lleva una gestión no participativa, etc.

Otros aspectos como la centralización de la gestión, que da una insuficiente cabida a iniciativas particulares o grupales, la insularidad docente tan practicada en los centros educativos, donde cada miembro de la organización forma un todo organizativo al margen de la organización institucional falta de competitividad de la institución educativa, marcada por una alta ambigüedad de objetivos, que dificulta la posibilidad de control y de evaluación hace posible el rechazo a las innovaciones.

Los aspectos organizativos así esquematizados, presentan una correlación inversa respecto a su propia capacidad de generación de resistencias.

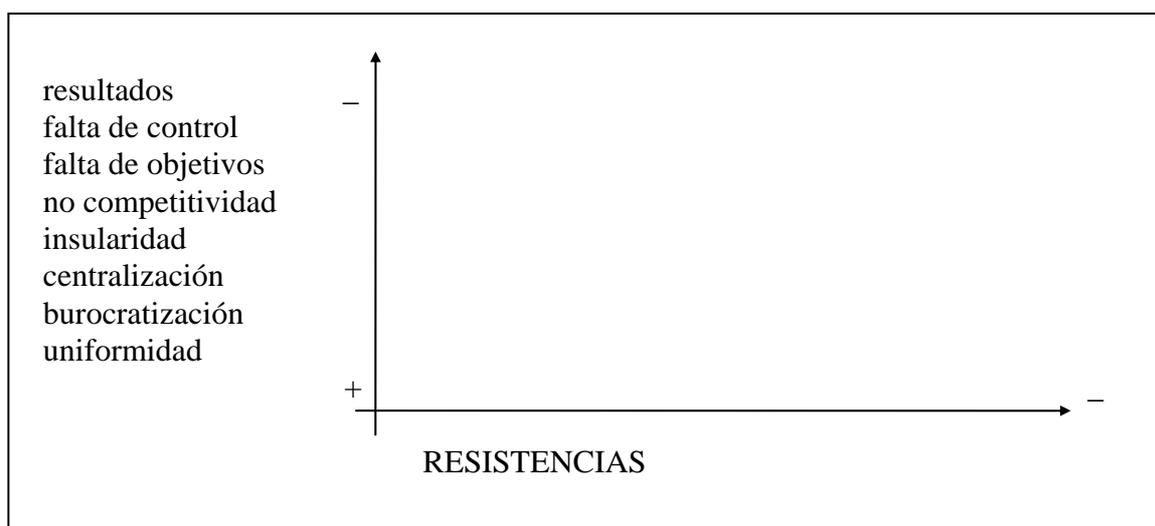


Fig.nº 4.5. Elementos que intervienen en la aparición de resistencias a las innovaciones:

Según expone J.Jaccard (1994), ***las características de la organización y de la estructura del centro hacen difíciles las innovaciones e implican cambios para ponerlas en marcha.***

El grado de manifestación de resistencias disminuye en la medida en que la uniformidad en las prácticas organizativas, dan paso a la flexibilidad, la burocratización de los procesos evoluciona hacia la planificación y la reflexión en la acción. En otros casos, la descentralización se convierte en la forma de tomar decisiones y gestionarlas, la insularidad que proporciona un clima de aislamiento en el que cada profesor se mantiene únicamente en su aula, da paso al trabajo en equipos docentes. También se presenta menor número de obstáculos para innovar, cuando los centros educativos, comprenden como organización la necesidad de ser competitivos, entendiendo la competencia como elemento de motivación para la superación y mejora del individuo y de la propia institución.

No todos los centros educativos tienen establecidos objetivos claros de actuación. La falta de objetivos, si bien manifiesta una evidente desorientación por parte de la organización en sus metas, permite introducir cambios, en ocasiones tan significativos, que llegan a transformar el verdadero sentido de la institución. Este margen de desorganización permite, por otro lado, la maniobrabilidad en los temas innovadores, hace más difícil la resistencia, ya que no existe una forma de actuación de referencia con la que comparar la innovación.

La falta de control y coherencia interna permite a las organizaciones ser menos sensibles a las innovaciones. Según informa J.M Ketele (1988: 183), en estos casos, se establecen en los centros una dinámica de fuerzas que facilitan u obstaculizan una innovación, en virtud del grado de coherencia que se haya establecido en los procesos organizativos del centro. Establece la siguiente relación: cuanto mayor es la coherencia con que se presenta una innovación, por parte de la institución que la quiere incorporar o el promotor individual de la misma, mayor es el temor, la resistencia que genera. El grado de aceptación aumenta cuando la presentación de la innovación se realiza en contextos o a través de promotores que permiten márgenes de intervención y de participación. Así a mayor seguridad del promotor, mayor es la inseguridad de los participantes en la innovación. Por el contrario a menor seguridad del promotor, mayor es el grado de seguridad de los participantes y menor resistencia ponen a incorporar el cambio.

¿Por qué no innovan algunos centros? Esta es la pregunta que se plantean S. de la Torre et al. (1995) en el marco de las innovaciones educativas en Cataluña. De su investigación se infiere que los motivos aducidos por los centros para que en ellos no haya innovación son en líneas generales: *la necesidad de desarrollar una conciencia ética sobre la mejora profesional permanente.* Se constata una falta de concienciación respecto a la mejora de la calidad de la enseñanza y al desarrollo profesional mediante la iniciativa innovadora.

Específicamente el profesorado señala *la falta de recursos y de tiempo, las deficiencias en la formación, la falta de motivación, por reestructuración del centro y por el desconocimiento de lo que es innovación* (De la Torre, 1995:34).

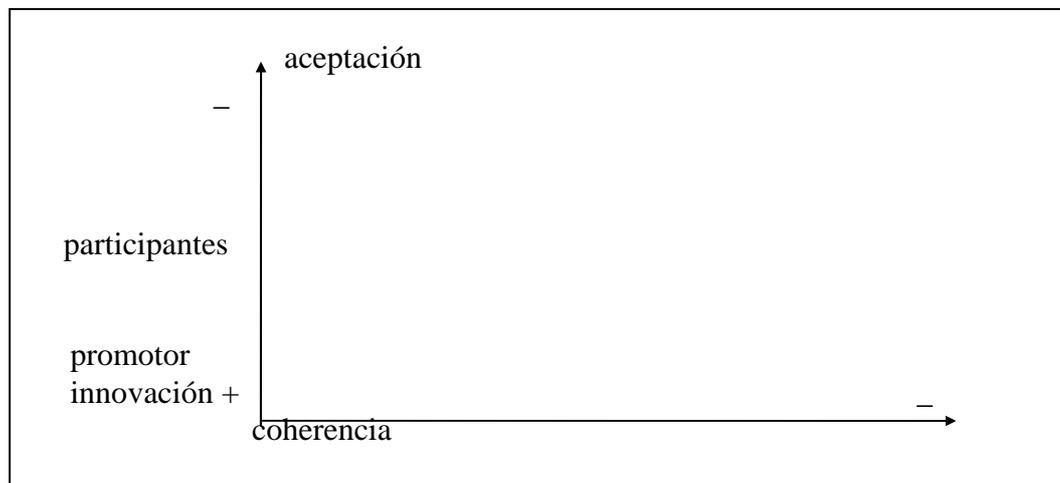


Fig. nº 4.6. Relación entre coherencia en la promoción de innovaciones y aceptación.

Griffiths (1973) en Miles argumenta al respecto: *una organización social es el mecanismo estructural empleado por una sociedad para lograr una o más de las metas comúnmente aceptadas. Puesto que las metas no cambian sensiblemente y las actividades de cada organización están claramente delimitadas, cualquier organización específica surge a la existencia con una gran dosis de estabilidad interior. Esta estabilidad es lo suficientemente grande como para construir una poderosa resistencia al cambio.*

Colabora la propia formalización: a más formalización más estabilidad. Parece estar relacionada con menor posibilidad de incorporar cambios, mayor seguridad y estructura más sólida.

Según la "Ley de Gershon" de March y Simon (1969), *cuando alguien se enfrenta a la vez, con trabajos muy programados o poco programados, se eligen los poco programados.*

Ha de existir una compatibilidad y complementariedad entre estabilidad y cambio, un equilibrio dinámico que haga funcional el sistema.

Un sistema se puede considerar funcional si:

- a) puede descomponerse en partes, variables o subsistemas.
- b) hay constantes variaciones compensadas, se realizan cambios pero se cuida de mantener la identidad de la institución.
- c) no sobrepasa los límites, cambiando incluso los puntos críticos, sin compensar por otros subsistemas, puesto que desaparece, de hacerlo así, el propio sistema que se está transformando.

Estas resistencias, inmersas en la dinámica de las instituciones generan conflictos: disfuncionales o funcionales para el grupo.

Entiéndase por conflicto *la situación en la que unos actores (individuos, grupos, organizaciones, naciones...) o bien persiguen objetivos o defienden valores opuestos, o bien persiguen simultáneamente y competitivamente el mismo objetivo.* (Touzard, 1981).

Los conflictos pueden suponer estancamiento o progreso para el grupo en el que se generan. Si asociamos la posibilidad de cambio y la generación de conflicto que pueda conllevar, *el tomar posición respecto al modo de conducir el conflicto significa tomar posición a favor o en contra del cambio* (Tomás, 1992).

Los conflictos obligan a plantearse problemas y encontrar soluciones novedosas. Las organizaciones tienen tendencia a eliminar los conflictos. Tienen una consideración, casi exclusiva, de negatividad. Se tiende a promover cambios que intentan mantener el equilibrio interno y asegurar la falta de conflictividad.

En ocasiones los estímulos hacia la innovación provienen del exterior, dado el carácter de sistema abierto que conforma la institución escolar, induciendo a hacer innovaciones en el interior. Éstas dependen de dos factores básicamente: la magnitud del impulso inicial y el ritmo rápido o lento del proceso de cambio.

Los cambios suelen ser lentos, pero si son acumulativos llegan a un punto crítico, pudiendo desencadenar cualquier elemento cambios rápidos que aceleren o paraliquen el proceso. Me refiero al factor precipitante, cuya direccionalidad, frecuentemente se ve alterada por los diversos tipos de resistencia a los que se enfrenta.

Las razones por las que se llega a innovar en un centro educativo son varias:

Respecto al individuo M. Huberman (1990) habla de la necesidad de desarrollo y perfeccionamiento que tienen las personas, incluso la necesidad de superar la monotonía y la rutina. También la insatisfacción en el trabajo es posible fuente de innovación, estableciéndose una discrepancia entre la realidad cotidiana y el nivel de aspiraciones personales o profesionales que el propio individuo se propone. Rogers y Argavala (1990) hablan de *laguna de realización*.

Otra causa para desencadenar acciones innovadoras es la estabilidad personal. La prolongación de una situación estable para el individuo, puede llevar a un aumento de los niveles de aspiración y a iniciar acciones innovadoras. Una mayor experiencia en temas profesionales, debido a la estabilidad, puede generar deseo de innovar, desde la seguridad profesional.

Respecto a la institución, cuando como tal se propone objetivos superiores a los actuales. El deseo de superación genera acciones innovadoras para conseguir la adecuación de la institución. La comparación con otras instituciones que han conseguido niveles superiores de realización impulsa realizaciones similares.

La cantidad y la calidad de la innovación vienen determinadas por la discrepancia óptima entre las fuerzas restrictoras e innovadoras. La búsqueda de soluciones es un concepto clave para la innovación. El ritmo y la intensidad de la innovación dependen de la institucionalización lograda, creando estructuras y actitudes para mantenerla como un meta-objetivo del sistema.

Estas necesidades llevan a los centros a innovar, no sin manifestar al mismo tiempo, de forma inequívoca resistencias a las mismas, que hay que conocer y superar, si, como se cree, los objetivos comunes de la institución han de predominar sobre los objetivos e intereses particulares de los componentes.

Parece, que no es fácil cambiar en los centros educativos. Las formas de resistencia van desde la negación abierta hacia el cambio, individual o colectivamente, hasta la generación de sutiles obstáculos organizativos, pasando por la justificación personal en la falta de recursos, el grado de esfuerzo que se debe emplear, la utilidad de la misma y un sinnúmero de razones que se arguyen en lugar de la racionalidad y la reflexión colectiva. Al decir de J.Tejada (1993:77), *una cosa es la resistencia y su tipología y otra bien distinta su manifestación. Se puede hablar de manifestaciones referidas a: a) la comunicación no verbal Ej: silencio absoluto, muecas...; b) la idea o propuesta innovadora. Ej: ponerla en ridículo, destacar defectos...; c) referidas al momento y coste de la propuesta Ej: no es el momento adecuado; d) referidas a los promotores Ej: confrontación de intereses.*

Por todo ello, es necesario determinar las fases por las que puede desarrollarse la innovación en los centros y pensar en establecer estrategias que faciliten el proceso innovador y lo sitúen en el lugar correcto.

En cuanto a las fases por las que suelen pasar las propuestas de innovación, según González y Escudero (1987:93-135), se puede considerar, desde una perspectiva teórica de las mismas: la fase de planificación, la de diseminación, la de adopción, implementación y evaluación. La realidad de los centros que innovan permite señalar, el carácter dinámico, flexible y de simultaneidad o de carencia de algunas de ellas.

2.3. Modelos y estrategias de innovación.

Una vez conocidas y reconocidas en la práctica las fases en las que suelen desarrollarse las innovaciones propuestas para los centros, es necesario establecer la estrategia más adecuada para conseguir su implementación.

Entendemos por estrategia de innovación aquel proceso que *constituye el desarrollo en el tiempo de un conjunto de acciones combinadas convergentes en el objetivo de introducir una innovación en el sistema o en una institución educativa* (Marín, 1985:291).

S. de la Torre (1994:206) entiende la estrategia *como el procedimiento adaptativo— o conjunto de ellos— por el que organizamos secuenciadamente las acciones en orden a conseguir los cambios previstos.*

Una clasificación de las estrategias de innovación fundamentada y comprensiva debiera tener en cuenta los principales componentes o dimensiones que nos han permitido describir el proceso innovador. Una estrategia participa de elementos ideológicos, procesuales, contextuales y diferenciales.

En relación a las estrategias podemos citar algunos modelos que se han ido proponiendo.

Las estrategias que responden a modelos empírico-rationales se fundamentan en la naturaleza racional del individuo y en el supuesto de que las innovaciones son de por sí buenas. Las críticas más frecuentes han mostrado como características de este tipo de modelos el desatender factores emotivos, psicosociales y valores personales o grupales, lo cual proporciona una visión muy restringida de los procesos innovadores.

Otro tipo de estrategias que se han descrito son las denominadas normativo-reeducativas intentan producir modificaciones en los valores, actitudes y relaciones personales para poder introducir la innovación. Basándose en el individuo como eje de innovación, estas estrategias valoran las actitudes y las creencias de los participantes y trata de modificarlos.

De rango negativo se han considerado las coercitivas, son aquellas que para superar los obstáculos y lograr impulsar e incorporar innovaciones en los centros han recurrido a la ley y han usado la fuerza del poder. En estos casos, con bastante frecuencia la propia estrategia se ha convertido en dificultad añadida a la innovación propuesta.

En cuanto a los modelos de innovación, según Marín (1984), el estudio de casos de innovación educativa llevado a cabo por Havelock (1969) y posteriormente por Huberman (1973) ha permitido identificar tres *modelos operativos de innovación educativa*:

a) *Investigación- Desarrollo (I +D)*; b) *Interacción social*; y c) *Resolución de problemas*. Todos ellos integrados en el modelo *de enlace* diseñado posteriormente por R. G. Havelock (1973).

El modelo de Investigación-Desarrollo- Innovación- Difusión se diseña según una secuencia racional y programada en fases que pasan por la investigación teórica y el descubrimiento científico a la práctica docente. Desarrolla sucesivas experimentaciones encaminadas a la mejora y a la difusión de la innovación.

Tiene un carácter tecnológico y de ingeniería. Precisa planificación detallada, dirección estricta y coordinación en el trabajo, así como un control de ejecución y una evaluación minuciosa. Se centra en la tarea, poniendo poca atención a la persona.

El modelo de interacción social se basa en la estructura social existente y en las interacciones personales que se desarrollan en la organización. Trata de extender los comportamientos innovadores a todo el grupo. Para ello cuenta con herramientas como: la comunicación y la toma de decisiones para cambiar actitudes, al compartir normas.

La secuencia de adopción de una innovación, según este modelo comporta: llegar a una toma de conciencia, adquirir interés por la innovación, realizar una valoración positiva de la misma para experimentarla o ensayarla y por fin adoptarla, si es el caso.

El modelo de resolución de problemas pone el énfasis en el destinatario de la innovación, así como en la necesidad de que éste participe directamente en la búsqueda de soluciones. En este modelo la participación y la reflexión colectiva son los elementos básicos de la acción, así como la base para resolver las situaciones que se plantean.

La secuencia de adopción, en este caso plantea como primera cuestión el análisis de la situación inicial, estableciendo el grado de tensión, crisis o presiones internas o externas a las que esté sometida. En segundo lugar, debe percibirse una necesidad real, que se traduce en el planteamiento de un problema. En tercer lugar, se diagnostica el problema, realizando una investigación interna y externa sobre los recursos posibles para resolverlo. A partir de la recogida de información se elabora o adapta la solución que se considera eficaz en relación con la situación planteada. Se prueba o experimenta la solución elegida, evaluándose los resultados en función del grado de satisfacción o insatisfacción. Los reajustes finales o el abandono de la misma permitirá adoptar o rechazar de forma definitiva la innovación.

El modelo de enlace o de vínculos (Havelock, 1973) intenta integrar los tres modelos; de modo que partiendo de la resolución de problemas, añade la búsqueda de información y de ayuda del exterior. Establece la necesidad de un agente exterior al centro, facilitador de información y ayuda al grupo.

Todos los implicados forman parte del grupo interno al centro y los agentes externos conocen la dinámica creada por el grupo en la resolución de problemas, reforzando el proceso hasta implantar la innovación pretendida.

S. De la Torre (1994:24-35) destaca tres metamodelos de desarrollo de la innovación en los que subyacen otras tantas metateorías.

La primera metateoría se basa en que la innovación es considerada como un sistema en funcionamiento haciendo hincapié en la estructura organizativa y en sus elementos como parte de un todo.

La segunda considera la innovación como un proceso dinámico, en movimiento, aproximándose a lo que sería la innovación como solución de problemas. Remarca los elementos personales y contextuales.

La tercera, plantea la innovación como un proceso de crecimiento interno de personas e instituciones, ayudado por las acciones externas. Utiliza el árbol como metáfora de esta última, identificándose el autor con esta última visión.

Considera:

a) El carácter sistemático de la innovación, desarrollado a través del **modelo sistémico-funcional** (Havelock y Huberman (1980) y J.M Escudero (1986)) y en él las dimensiones: constitutiva (qué mejorar, por qué hacerlo, con qué fin), contexto-cultural (¿dónde tiene lugar la innovación?), instrumentadora (¿cómo realizarla?), existencial (personas que participan: profesores, alumnos).

b) La innovación como resolución de problemas, a través del **modelo heurístico o "helicoidal"** por su desarrollo en espiral, del que Havelock y Leithwood, (1990) informan. Este modelo se sustenta en las dimensiones: constitutiva (situación problemática), dimensión contextual (sitúa el problema en la realidad concreta en la que ha de resolverse teniendo en cuenta las variables sociopolíticas, culturales y personales), estratégica (planificación, difusión y/o adaptación, implementación y evaluación) y la dimensión evaluadora, que lleva a cabo una doble función: comprobadora del cambio y estimuladora del cambio. El feedback producido por la evaluación ayuda al desarrollo profesional de los participantes en la innovación, según informa S. Rodríguez Espinar (1991).

c) La innovación como crecimiento a través del **modelo generativo del proceso innovador** en el que se dan las mismas dimensiones que en el anterior pero se destaca el atributo sustantivo de toda innovación: la internalización. El planteamiento de la innovación como crecimiento significa una mejora de la institución gestora (centro escolar), de los agentes (profesorado) y de los usuarios (alumnado) (S. de la Torre, 1994:34).

Este planteamiento aporta como novedad la concepción del alumno como elemento activo en la innovación, como beneficiario de la misma con derecho a opinar sobre el modo en que se está desarrollando. En esta línea de reflexión quiero situar la necesidad de innovar del centro educativo.

2. 4. Descripción de un modelo de intervención.

El centro precisa de la innovación, entendida como evolución y mejora, para avanzar en la consecución de sus objetivos. La operatividad de las innovaciones, depende en gran medida de los modelos de intervención que subyacen a las estrategias innovadoras que se empleen y en las actitudes que mantengan los implicados en ellas.

Se trata de considerar una de las razones, apuntadas por Huberman (1990), que mueve a los profesores a innovar: *la necesidad de desarrollo y perfeccionamiento que tienen las personas, incluso la necesidad de superar la monotonía y la rutina* y ver en ella una variable estrechamente interrelacionada con los procesos de innovación.

Diremos con M. Díaz (1992:18) que a partir de esa necesidad sentida, se debe posibilitar con el cambio, un *desarrollo profesional, entendido como un proceso de formación continua a lo largo de todo el ciclo profesional que produce un cambio y mejora en las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y, sobre todo, actuar sobre la enseñanza.*

La investigación llevada a cabo por Mario de Miguel Díaz (1992), sobre el desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa, precisa el hecho de que no todos los profesores comparten el concepto reseñado de desarrollo profesional, considerando que éste consiste en un progreso dentro de la llamada *carrera docente* o lo que es parecido, promoción en la escala profesional.

Las resistencias del profesorado a considerar la interrelación entre innovación y desarrollo profesional, se hallan recogidas básicamente en tres categorías: la escasa o inadecuada formación inicial para los procesos de innovación, los obstáculos y limitaciones con que se encuentran en los centros, la imagen que tienen del buen profesor, centrada principalmente en sus capacidades didácticas, más que innovadoras.

A pesar de las resistencias reales, lo cierto es que en el seno de los centros se innova. Y se hace con mayor o menor eficacia en función de diversos factores: necesidades reales de innovar entre las que contamos la demanda interna individual o colectiva de desarrollo profesional, la neutralización de determinadas resistencias según las fuerzas rectoras o innovadoras que predominen, la aplicación de estrategias colaborativas o no, en las que se implican o se supeditan los participantes de la innovación, entre otros.

Si bien todas las variables descritas intervienen, la escuela como sistema que interactúa con el medio debe considerar además variables imprevistas que alteren procesos innovadores perfectamente delimitados en su seno.

Desde esta perspectiva de flexibilidad y adaptación continua a las exigencias internas y externas que se generan en la escuela, planteamos la necesidad de establecer en ella, un modelo de intervención que facilite los procesos de innovación desde el punto de vista del alumno, que promueva un tipo de innovación en la que el eje central sea las necesidades, los intereses, las capacidades de los alumnos y que sitúe en lugar preferente aquellas acciones tendentes a innovar la práctica docente centrada en la metodología, las prácticas organizativas, los intereses del profesorado y otras variables que inciden en el acto educativo, pero que, como describiremos en el capítulo VI al analizar el agrupamiento escolar como factor interviniente en el rendimiento escolar, no deben constituir por sí mismas el interés fundamental de la actividad innovadora en los centros.

La propuesta de intervención surge de la observación, estudio de casos y asesoramiento en el ámbito de la práctica organizativa de los centros. Basa sus propuestas en la necesidad de mejora en la calidad de enseñanza, vista desde la perspectiva del crecimiento del centro como institución que cumple de forma óptima sus metas y del desarrollo profesional del profesorado que lo integra.

Parte de un planteamiento integrador, en el que el profesorado adquiere cotas crecientes de autonomía organizativa y curricular, en la que gestionar su propio entorno. Un enfoque en el que el objetivo es el crecimiento institucional y profesional, a través de la innovación, no impuesta desde el exterior, léase Administración educativa, presión social, otros condicionantes que influyen en la vida escolar, sino innovación sentida desde el interior del centro como necesidad, de cambio, como medio de actualización y adaptación constante.

La innovación se convierte, pues, en una herramienta que permite la reflexión sobre la tarea realizada, la planificación del trabajo desde nuevas visiones, la adquisición de distintas opiniones, la búsqueda de diferentes soluciones, la adopción, implementación y evaluación de la misma, en una dinámica de trabajo participativa y colaborativa. En este marco la creación, el intercambio de experiencias, la adquisición de nuevo conocimiento de forma colectiva, permiten generar indicadores de verdadera reforma interna en los centros, lejana, por otro lado, a la implementación de innovaciones externas, en las que el profesorado se siente extraño y presionado para una implementación, en múltiples ocasiones *burocrática*.

Innovar desde dentro, no es óbice para contemplar la innovación externa, propuesta por la Administración escolar, también como medio de llevar a cabo reformas reales en los centros, siempre que éstas *pongan en marcha procesos guiados por una filosofía de adaptación mutua, la cual exige del profesorado una actitud receptiva hacia las propuestas de la Administración y de ésta una flexibilidad suficiente para adaptar sus requerimientos a las características y necesidades de los centros* (Díaz, 1992:53).

Como estrategia operativa para llevar a cabo las innovaciones, en primer lugar sugiero **un planteamiento inicial sobre la necesidad del cambio**. Hay profesores que piensan que todo cambio es bueno por el hecho de serlo y esto no es cierto, así como otros que piensan que **si las cosas funcionan para que han de cambiarse**. He de dejar constancia de que esta última opinión se da con mayor frecuencia entre aquel sector del profesorado que considera que el argumento: **siempre lo he hecho así**, es una forma de validar sus actuaciones, sin poder ofrecer al asesor o al observador, otra razón para mantener determinadas prácticas educativas, de dudosa eficacia didáctica y/u organizativa.

Este planteamiento inicial puede ser de carácter individual, a propuesta de un profesor/a como producto de un proyecto fundamentado en la práctica o en la teoría de reconocida oportunidad en la práctica organizativa o curricular que desarrolla el centro, o bien a propuesta de un grupo de profesores/as que conforman un ciclo o varios ciclos, un departamento o un seminario, en el caso de la enseñanza secundaria obligatoria. Incluso puede surgir de la revisión colectiva del claustro en sus tareas de valoración y revisión de las tareas realizadas en el año escolar, con motivo de la elaboración de la Memoria anual del centro o a partir del desarrollo del Plan anual del centro. De éstas de o cualquier otra fuente puede surgir la necesidad de cambio y, por tanto, la motivación para asumir la tarea de innovar.

Las causas que pueden provocar este planteamiento pueden estar ligadas a la intuición, al conflicto, a la reflexión, responder a una necesidad clara y evidente para todos los implicados o bien al deseo inconcreto de mejora.

En párrafos anteriores he señalado las motivaciones que llevan a los profesores a aceptar o a provocar la innovación en sus centros. Recordemos como dentro del abanico de posibilidades, se recurría a innovar por superar la rutina, por perfeccionarse profesionalmente, por deseo ambiguo de mejorar, sin más concreción que el estar siempre en marcha y otras causas que los autores citados han ido informando.

En nuestro caso también la observación, el estudio de casos y la asesoría directa a centros públicos y privados de enseñanza primaria y de secundaria obligatoria ha permitido el estudio de procesos de innovación desencadenados de forma espontánea, por intuición, como medio de resolución de conflictos, deseo difuminado de mejora, o necesidad de hacer cosas diferentes, entre otras razones. Por un lado, estas experiencias suelen estar faltas de la sistematización necesaria para evitar que los centros lleguen al despilfarro de esfuerzos personales y recursos materiales. Por otro, son experiencias innovadoras débiles en cuanto acaban al marchar los promotores del centro o, en ocasiones, en las primeras etapas de las mismas innovaciones que proponen. Hablamos, en estos casos, de experiencias innovadoras que no han nacido de la necesidad real de cambio, ni de la dinámica de trabajo del centro y que han acabado en las etapas más duras, que suelen ser las de seguimiento y evaluación.

Un segundo momento trata de llegar al **reconocimiento del problema**.

Se trata de dar respuesta a interrogantes como: **¿Dónde estamos? ¿Cuál es la situación de partida? ¿Qué queremos cambiar? ¿De qué modo nos organizaremos?** Presupone entrar en un tipo de trabajo colaborativo que parte de la reflexión y de la sistematización como instrumentos de trabajo al servicio de los objetivos de la organización y de las personas. Ponerse en acción requiere plantearse previamente preguntas como éstas, para poder pensar en la viabilidad de la empresa.

La obviedad del hecho, nos llevaría a no mencionarlo tan siquiera, si no fuera infrecuente en los centros comenzar procesos de cambio, sin mayor directriz que la inmediatez del día a día. Sin más condicionamiento que una idea inicial que se va desarrollando a través de las posibilidades diarias que marcan el rumbo de la actuación. En el capítulo correspondiente al estudio de caso realizado sobre el agrupamiento flexible de alumnos se muestran algunas de estas experiencias innovadoras que acarrearán consecuencias de **hacer y deshacer** sin saber exactamente a donde se va. Esta y otras consecuencias de la falta de un modelo de actuación y de la práctica de estrategias operativas, nos mueve a hacer estas propuestas:

Reconocer el problema se logra a partir de llevar a cabo el análisis de la situación de partida, consistente en un estudio pormenorizado de recursos humanos, materiales y funcionales con los que contamos o podemos llegar a contar de forma realista. Esto significa que no nos podemos engañar con supuestos recursos que puedan llegar, sino con aquellas propuestas aprobadas por parte de la Administración (incremento de plantilla, dotación de material, incremento o decremento de presupuesto

anual...) o bien gestionadas por el Consejo Escolar y, por tanto, aprobadas y con partida presupuestaria para realizarlas.

De modo que las conclusiones de este análisis de partida recojan el proyecto fundamentado de la innovación, conocido por la comunidad educativa e incluso recogidas las opiniones de todos los sectores implicados, si es preciso, para consolidar la propuesta, además de la valoración de las fuerzas reales con que el centro cuenta a corto, medio y largo plazo. De ahí que sea necesario el siguiente paso:

Un tercer momento lo constituye *la planificación de la acción* que debe contemplar todos aquellos elementos que operativicen la intervención. Los planes institucionales de los centros educativos llevan a éstos a planificar sus actuaciones y sus objetivos. El Plan Anual de Centro es el instrumento específico para llevar a la práctica los objetivos propuestos en el PEC y desarrollar las propuestas curriculares del PCC. En él deben incluirse todo tipo de propuestas y en particular las innovadoras. Estas han de surgir de la detección de necesidades llevada a cabo en la Memoria Anual de Centro del curso precedente, para estar dentro de una dinámica de trabajo como la propuesta.

Los planes específicos que conforman el Plan Anual de Centro son una buena forma de integrar la planificación de la acción innovadora en la tarea de centro.

Esta puede llevarse a cabo de forma individual, cuando el Claustro de profesores, detectada la necesidad de cambio, reconocido y analizado el punto de partida, encarga al jefe de estudios, como miembro del equipo directivo, a realizar la planificación de la experiencia o bien el encargo recae en un equipo "ad hoc" que estudia, planifica y hace la propuesta al resto de profesores de un plan específico para su aprobación e integración en el Plan Anual del Centro.

En ambos casos deben encargarse de establecer, además de las tareas que deben realizarse, los responsables de cada una de ellas, los recursos con que se cuenta, el tiempo de realización, los medios de evaluar los objetivos propuestos y la acción realizada; es necesario hacer una clara y real descripción de los costos que supone, el riesgo que se corre, las cargas de trabajo que incrementa y el valor de oportunidad que supone. Todos estos aspectos, así como una temporización a corto, medio y largo plazo de las tareas que hay que emprender, son elementos que se manifiestan imprescindibles en la tarea diaria de innovar.

En algunos centros los deseos de innovación se difuminan cuando se aprueban planes específicos que comportan pequeñas o grandes innovaciones cuya planificación en el tiempo de realización de las tareas responden más al deseo que a las posibilidades reales de llevarlas a cabo. Innovar es un proceso lento que ha de contar con muchos obstáculos en el camino y si no se sistematiza en un grado suficiente, por implicación y motivación que se consiga, por parte de los participantes, los acontecimientos desbordan los deseos y acaban con las mejores propuestas innovadoras.

Estas innovaciones pueden tener su centro en el aula, en el propio docente, en la propia organización del centro o en el alumno, en la que se tratará de centrar la atención en el siguiente epígrafe.

Es en el ámbito del aula o en el del centro de forma global donde, después de llevadas a cabo las tareas de planificación por parte del equipo docente, conociendo y compartiendo las ventajas y desventajas de la innovación, así como la tarea de cada uno y su implicación en todas ellas, los docentes implementan el cambio.

Un cuarto momento supone **la implementación de cambio**. Consiste desde esta perspectiva en llevar a la práctica y experimentar el plan realizado. La observación, la reflexión y el seguimiento se convierten en instrumentos de intercambio de experiencias, de participación y debate entre los participantes, con ello el equipo docente y el centro aprende de su propia experiencia, recoge y analiza los hechos que se van produciendo y flexibilizan con la evaluación la planificación inicial. Esta ha de ser dinámica, en contraposición con la idea estática de la concepción tecnológica.

Es necesario planificar para optimizar recursos e intervenciones, a la vez que consideramos el carácter dinámico de la planificación que nace de la participación, seguimiento y revisión del trabajo. Estas son tareas que deben desarrollarse en el seno de equipos docentes que trabajan de forma colaborativa y participan de las decisiones que modifican la planificación inicial y la implementación final.

Esta forma de actuar nos lleva a potenciar la autoevaluación como medio de desarrollo profesional. Estamos en unos momentos de la vida de los centros en que se tiende con mayor insistencia a la evaluación de tareas, de propuestas, de intervenciones, de eficacia interna y se discute sobre la conveniencia o no de la evaluación externa y/o interna de la organización de los centros. La evaluación de las innovaciones no puede permanecer al margen de la decisión que en torno a la evaluación global del trabajo tome el centro.

Las innovaciones y experiencias innovadoras que se realizan en los centros escolares en Cataluña, (De la Torre,1995) están en parte promocionadas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y en parte por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE).

Estas instituciones subvencionan los proyectos, en parte o totalmente según los casos, asesoran u ofrecen formación permanente al profesorado para llevarlas a cabo. Los centros para lograr estas ayudas han de cumplir determinados requisitos, entre ellos la inclusión en el proyecto inicial de su evaluación externa, de forma obligatoria y la evaluación interna como parte del proyecto propuesto. De ahí que en frecuentes ocasiones los centros se conformen con la presentación de una pequeña memoria que acredita el trabajo realizado, con la finalidad de obtener la subvención o la prórroga del trabajo, siendo más descriptiva que reflexiva y evaluativa.

La evaluación, pues, queda reducida al marco de la institución externa que evalúa el trabajo de los docentes de los centros. Podemos considerar que sólo en parte se cumple el objetivo previsto: crecer profesionalmente y mejorar la calidad de la enseñanza.

Un quinto momento se concreta en la propuesta de un *modelo de intervención*. Concibe la necesidad de evaluación como integrante de la propia experiencia, en una dinámica de revisión global de la tarea docente realizada en el centro. La evaluación interna se declara parte fundamental de la intervención, si bien puede ser contrastada con la evaluación externa que en esta ocasión puede provenir de las instituciones que sustentan los proyectos y en otras de los servicios destinados a esta función, como puede ser la inspección u otros dedicados a estas tareas.

Tras la evaluación, el sexto momento lo representa la *retroalimentación*. Se convierte en detección de nuevas necesidades de innovar. El proceso de recogida de información sobre lo realizado lleva a detectar necesidades de formación permanente, a planteamiento de nuevos planes de mejoras que desarrollan los anteriores o incorporan nuevos, o incluso un replanteamiento del tema que puede generar nuevos impulsos o decaer en el interés y la oportunidad de la experiencia. Todo ello debe ser la fuente del nuevo Plan Anual del Centro a donde queda integrado todo el proceso de innovación que por su carácter de continuidad debe quedar internalizado como tal proceso en la dinámica de trabajo cotidiana de los centros.

FASES	ORIGEN	PROCESO/ELEMENTOS
1. Planteamiento inicial de la necesidad de cambio	Individual Colectivo	Intuición Conflicto Reflexión Necesidad real Deseo de mejora
2. Reconocimiento del problema.	¿Dónde estamos? ¿Qué queremos cambiar? ¿Cómo nos organizamos?	Análisis de la situación de partida
3. Planificación de la acción.	Individual Colectivo	Aula Maestro/a Alumno/a Organización del centro
4. Implementación del cambio.	Experimentación del plan	Aula Centro
5. Evaluación de la acción realizada	Autoevaluación Intercambio de experiencias	Maestro/a Equipos docentes Equipos directivos Otros centros
6. Retroalimentación	Recogida de información Formación permanente Plan de mejoras Replanteamiento del tema Crecimiento profesional	Maestro/a Equipos docentes Equipos directivos Otras fuentes de información

Fig. nº 4.7. Modelo y estrategia de intervención innovadora en los centros.

3. La innovación centrada en el alumno.

El modelo propuesto así como la estrategia de intervención descrita para llegar a implementar el cambio organizativo, curricular y relacional que supone el desarrollo del principio de atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos, requiere trasladar el centro de atención de los aspectos organizativos y metodológicos a los propiamente relacionales y curriculares.

La investigación educativa a lo largo de las últimas décadas ha venido desarrollando estudios sobre la influencia de las variables organizativas y metodológicas en el rendimiento académico del alumno. Se ha preocupado por informar de innovaciones sobre el método didáctico o sobre la implementación de determinadas fórmulas organizativas del alumnado que mejoren la eficacia de la instrucción, pero pocos han sido los que han centrado su intervención en el propio alumno, innovando el centro y las acciones educativas que en él se promueven, desde la perspectiva de la necesidad de educación individual que requiere el alumno.

La propuesta innovadora que supone situar en el eje de acción al alumno pretende hacer girar las intervenciones educativas del centro en torno a dos cuestiones relevantes: ¿cómo percibe, siente, se integra el alumno en la escuela? y ¿cómo ha de ver la escuela al alumno?

3.1. ¿Cómo percibe el alumno su educación y su paso por la escuela?

Según informa J.L. San Fabián (1993:8) en la investigación sobre percepción de la escolaridad por el alumnado al final de la E.G.B. realizada para el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación C.I.D.E. *"una gran parte de la investigación sobre percepciones escolares del alumnado ha estado vinculada a la psicología del aprendizaje individual y de la percepción interpersonal-teorías de la atribución, del clima social, de la motivación...*, no siendo frecuente el estudio de la escolaridad como experiencia. En este trabajo se propone analizar los diferentes modos de adaptación del alumnado a la realidad escolar. Trata de conocer las diferentes representaciones de la realidad **escuela**, que el alumnado construye y desarrolla básicamente dos hipótesis sobre la escuela, en las que trataré de fundamentar mi exposición.

En primer lugar, si la escuela tiene por finalidad influir en los individuos, lo que éstos piensan de aquella no sólo puede condicionar la eficacia de tal proceso, sino también constituir uno de los principales efectos.

En el campo de la investigación educativa es frecuente estudiar los recursos humanos, materiales y funcionales que están implicados en el acto educativo. Sin embargo, no son frecuentes los trabajos de investigación que consideren el papel que tiene el propio alumno en relación con los recursos utilizados ni como elemento influyente en la eficacia de los procesos educativos.

Los modelos organizativos y curriculares pueden ser óptimos en cuanto a su elaboración técnica, su aplicación práctica y su implementación en los centros, pudiendo constituir modelos teóricos de reconocida bondad académica y, sin embargo, manifiestan un alto grado de ineficacia, debido a la falta de adecuación a los alumnos y a sus percepciones de la realidad escolar tanto individual como en grupos; pueden vivir la experiencia educativa propuesta por la escuela, como una experiencia ajena, externa, que en nada o en poco satisface sus intereses o necesidades como alumno.

Se ha comprobado la existencia de importantes diferencias en la percepción de la escuela entre individuos, aulas y grupos de aulas, lo cual nos lleva a valorar la percepción del alumno como variable relevante en los procesos educativos y a considerar la primera de las hipótesis planteadas por J.L. San Fabian (1993).

En segundo lugar, si la escuela representa para el niño su primer contacto importante y estable con las instituciones sociales, la imagen que se forma de ella puede ser decisiva a la hora de dar explicación y enfrentarse al orden social más amplio (San Fabián,1993:10).

El poder de la institución escolar como legitimador de la sociedad, así como la legitimación de la escuela que la sociedad realiza es un argumento repetidamente desarrollado por numerosos estudiosos del tema (Berstein,1977; Meyer, 1977).

Esta característica posibilita que el alumno experimente, al decir de J. Meyer (1977), la inmediata organización socializadora que le facilita la escuela en primer lugar; en segundo, el poder que tiene esta organización para establecer su estatus dentro de la institución y en tercer lugar esta distribución del poder legitima ante la sociedad. *La educación que recibe tiene una autoridad y estatus muy especial: sus niveles y categorías de contenido tienen el poder para definirle legítimamente ante los demás y así tomar un significado ceremonial definitivo.*

De ahí que la escuela como institución deba considerar los elementos constitutivos de la experiencia del alumno, si quiere llegar a influir verdaderamente en él. El alumnado que entra en la adolescencia (de 12 a 14 años) parece mantener una visión pragmática y utilitarista de la escuela. Manifiesta en sus opiniones que a pesar de ser aburrida y servir de poco los contenidos curriculares que en ella se enseñan, tiene una finalidad que les compensa: *les servirá para el día de mañana.*

La idea de que el futuro viene condicionado por la asistencia a la escuela o no es bastante común. La legitimación de la escuela pasa a ser la obtención de un trabajo.

El aprendizaje se convierte en mercancías que llevan hacia el mundo del trabajo en el sentir del individuo. Se trasladan hacia el exterior los objetivos que se establecen en el seno de la escuela.

A su vez, existen franjas minoritarias de alumnado que se mantienen al margen de las consideraciones sobre su paso sobre la escuela; de hecho tanto en el período de asistencia, como en el de abandono temprano de la misma, no han logrado conectar con las aspiraciones escolares, ni con los objetivos propuestos. Al decir de Berstein (1977), los sacrificios que comporta el paso por la escuela, no les compensa, ya que su mundo más inmediato les aboca a valores sociales del trabajo y no relacionados con el mundo de la escuela y de la cultura establecida.

El profesorado y la propia organización escolar deben tener en cuenta esta visión pragmática y tomar cartas en el tema. Las propias aulas constituyen microentornos en los que se establecen diferencias en las percepciones. Los elementos organizacionales que configuran las diferentes aulas se constituyen como factores influyentes en las representaciones de los alumnos. Es de destacar cuestiones como la siguiente: *¿ A través de qué medios organizativos y didácticos se puede modificar la representación escolar del alumno?* y debemos tratar de aproximarnos a una respuesta.

3.2. ¿Cómo ha de considerar la escuela al alumno?

La cuestión planteada adquiere un especial interés desde la perspectiva que trato de exponer. La organización escolar y los medios que se ponen al alcance de ella, parecen ser, al decir de los trabajos citados, un factor relevante en la configuración de la experiencia escolar del alumno a la vez que un elemento influyente en la socialización que la escuela quiere promover en el individuo.

Por otro lado cabe señalar con San Martín (1994:16) que la organización no es algo preestablecido en la escuela de la que se derivan las prácticas educativas, sino que lo organizativo debe depender de la competencia profesional de los docentes y de la decisión de los demás agentes que intervienen directa o indirectamente en la escuela. La organización no debe ordenar la acción, más bien al contrario, los elementos organizativos deben estar al servicio de la acción educativa y ésta ha de repercutir en última instancia en el alumno.

De este modo cualquier objetivo de innovación, desarrollado en los centros educativos, incluidos los de incorporación de materiales, nuevas tecnologías, estrategias docentes, aspectos organizativos... han de tener como punto de referencia a las personas o los grupos humanos... Si el alumno es parte de la innovación como usuario, bueno será conocer su opinión, expectativas, creencias y la percepción que tiene de sus aprendizajes... La información del alumno puede resultar altamente significativa para evaluar los objetivos alcanzados y no alcanzados, más aún para constatar la consecución de objetivos no previstos en la innovación pero que son consecuencia de ella (De la Torre, S. 1994:187-189).

El principio de comprensividad y atención a la diversidad, expresado en las actuales propuestas reformadoras, establece un marco apropiado para plantear la innovación organizativa y curricular de los centros escolares, desde la perspectiva del alumno como beneficiario último de la misma, para ello es conveniente centrar la atención en dos elementos, a mi modo de ver, relevantes:

1. El eje de las innovaciones curriculares y organizativas.
2. Los principios psicopedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.1. Las necesidades educativas del alumno como eje de las innovaciones curriculares y organizativas.

Respecto al primer elemento en consideración, las innovaciones curriculares y organizativas, propuestas en los centros educativos, deben guiar sus actuaciones hacia el estudio de las necesidades educativas que presenta el alumnado, con el fin de dar respuesta a los objetivos generales de la escuela como institución, entre ellos la mejora de la calidad de la enseñanza. *Mejorar la calidad educativa exige ordenar mejor en su presentación y aplicación las experiencias que se proporcionan al alumno* (Gairín 1988:15), ello implica conocer y actuar en función de las experiencias previas de éste para garantizar una cierta coherencia educativa.

Esta perspectiva innovadora requiere dar un giro a las propuestas de innovación metodológica, didáctica y organizativa, en cuanto a que el objeto que hay que innovar no es el propio método, los recursos didácticos adoptados, las formas organizativas practicadas, que revierten en la instrucción y educación del alumno, al margen de la consideración del propio individuo, sino que se trata de concebir una propuesta innovadora a partir de la persona objeto de educación, y adoptar en función de las necesidades individuales y sociales del alumno, los métodos, recursos didácticos y organizativos convenientes para lograr los objetivos propuestos.

El carácter dinámico y flexible de este tipo de innovación se hace evidente ante la diversidad de necesidades educativas que debe contemplar la organización de los centros.

La complementariedad existente entre lo didáctico y lo organizativo, partiendo cada perspectiva de su identidad y especificidad (Gairín, 1988:3) permite asociar estos dos ámbitos, de modo que al considerar foco de innovación educativa, la percepción, los intereses, las necesidades de instrucción y de relación de los alumnos simultáneamente cabe adoptar la organización más realista y adecuada al diseño instructivo que en consecuencia se establezca.

La Organización escolar ha de ser realista, puesto que está sujeta a la cantidad y calidad de los recursos humanos, materiales y funcionales que la conforman y la limitan y ha de ser adecuada, en tanto que ha de poner al servicio de los objetivos propuestos, la cultura organizativa, que como institución haya podido desarrollar.

El grado de desarrollo organizativo que hayan alcanzado los centros ejerce funciones de facilitadores u obstaculizadores respecto a la implantación de innovaciones.

Para establecer un marco organizativo y curricular que responda a la diversidad de necesidades educativas y salte la barrera organizativa de la homogeneidad en el tratamiento curricular o del agrupamiento por niveles del alumnado, es necesario lograr cambios sustanciales en los roles del profesor y del alumno, así como explicitar algunos elementos pertenecientes al llamado currículum oculto (Torres, 1992) tales como las expectativas del profesorado respecto al alumno, las posibilidades de integración escolar, la discriminación educativa en razón del sexo, la socialización escolar como clasificación social, etc.

Estos cambios me llevarán a analizar, en el capítulo V, dedicado a la formación del profesorado, los mecanismos de *autonomía* y *supervivencia*, que según W. Tyler (1991:105) desarrolla el profesorado en situaciones profesionales como las propuestas.

3.2.2. Los principios psicopedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje base de los planteamientos institucionales.

El incremento de autonomía institucional, expresado en la L.O.G.S.E. ha permitido aumentar la capacidad de decisión de los centros educativos, sobre aspectos curriculares y organizativos. En la medida que asume el grado de autonomía otorgado por el propio sistema educativo, el centro debe establecer una línea de acción, plantearse los objetivos generales que se establecen para las diferentes etapas educativas, desde la contextualización de su realidad. Es decir, debe conocer con profundidad la realidad social en que está inmerso, las características del alumnado que acude a recibir enseñanza, así como las del profesorado que desarrollará su tarea en él, los recursos organizativos con que cuenta o puede llegar a contar y tantos otros elementos de clima y cultura organizativa, así como relacional.

El centro educativo autónomo debe establecer sus propios planteamientos de acuerdo al contexto, a su historia institucional y a su cultura organizativa. Su identidad queda así ligada a su capacidad y sensibilidad para analizar y para dar respuesta a demandas e inquietudes existentes (Gairín, 1993:6).

La planificación de los grandes objetivos fijados por el sistema educativo, su contextualización y su desarrollo curricular se concretan a través de los planteamientos institucionales que llevan a cabo los centros educativos.

Desde el inicio de la experimentación de la Reforma en centros pilotos, en los años 1985-86, los centros vienen elaborando instrumentos de gestión, que permiten orientar coherentemente el proceso de intervención educativa realizado en una institución escolar.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) tal como expresa S. Antúnez (1991:16), *enumera y define los rasgos de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución.*

Entre las características propias del P.E.C. que enumera, destacamos el hecho de que *en su elaboración y aplicación está orientado por un enfoque paidocéntrico; es decir, centrado en el alumno.*

Este enfoque debe presidir también las decisiones y los criterios adoptados en el Proyecto Curricular de Centro, como instrumento paralelo y concreción curricular del P.E.C. Las decisiones adoptadas por los profesores desde el consenso sobre el qué enseñar, el cuándo, el cómo y sobre la evaluación, debe mantener como eje al alumno.

El proceso de elaboración del Proyecto Curricular en los centros se está llevando a cabo de forma progresiva y necesariamente lenta. Se trata de un proceso de reflexión colectiva que se debe hacer sin prisa, pero sin pausa.

A lo largo de los últimos cuatro cursos, los centros han ido centrando sus esfuerzos en aspectos previos y básicos, que la Administración educativa suponía falsamente su existencia o bien infravaloraba.

Me refiero a la constitución de equipos docentes, capacidad de decisión por parte del profesorado, organización escolar adecuada a la tarea encomendada, recursos humanos y materiales que permitan la dedicación de tiempo, espacio, material... todos ellos, se han manifestado imprescindibles en opinión del profesorado cuando se ha puesto a realizar la tarea encomendada y ante la propia Administración, que va comprendiendo la complejidad de la propuesta. De modo que muchos centros han optado por avanzar progresivamente en la consecución de equipos docentes, siempre en medida que les permiten las resistencias individuales al cambio.

Adecuar los recursos organizativos a las posibilidades reales de tiempo, espacio, materiales...; y así poder llegar a adquirir criterios comunes que les ayude a realizar su trabajo de forma coherente.

Ahora bien, *desde la condición de observadora participante*, con que he podido observar, seguir y asesorar los procesos realizados en un centenar de centros escolares de carácter público y privado, puedo afirmar que si bien ha existido y existe en la actualidad preocupación por las concreciones curriculares de los grandes objetivos generales establecidos en el P.E.C., no ocurre con frecuencia que haya en los Claustros de profesores observados una preocupación por desarrollar los principios psicopedagógicos, ni en consecuencia los aspectos organizativos, que se derivan de ellos.

En otras palabras, los centros observados muestran un interés mayor en los contenidos curriculares que hay que concretar, que en las bases psicopedagógicas que se deben implementar, desde la perspectiva constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No es frecuente recoger experiencias, que a partir de la elaboración del P.C.C. giren entorno a la flexibilización del espacio escolar, a la organización flexible de horarios, profesorado en equipos, agrupación de alumnos por ciclos, diversificación de la evaluación o revisión de la intervención didáctica de los profesores en función de los procesos de evaluación formativa que tienen lugar en las aulas.

En cambio es bastante común poder revisar y conocer los procesos de secuenciación de contenidos en las distintas áreas curriculares, así como la metodología, difícilmente fundamentada en la construcción del conocimiento por parte del alumno, sino generalmente, basada en posibilidades de desarrollo en grupo.

Podría decir que en algunos centros los planteamientos institucionales, reflejados en documentos como el P.E.C. o el P.C.C y su concreción anual Plan Anual de Centro y Memoria Anual de Centro, que cierra de forma cíclica la gestión del centro, corren, en cierta medida, paralelos al desarrollo de los principios psicopedagógicos que los sustentan.

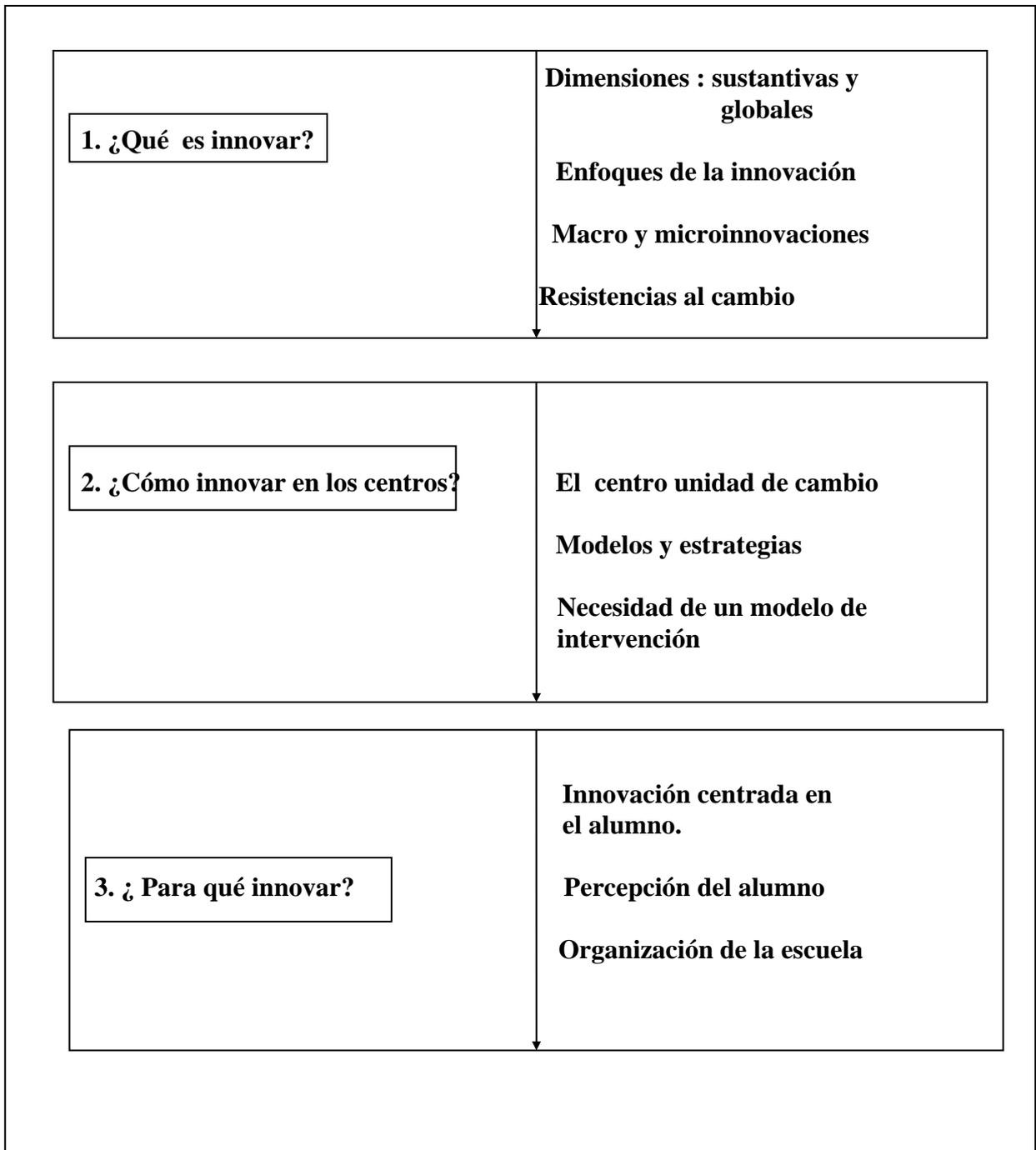
La innovación que ha supuesto el que cada centro manifieste sus intenciones educativas y su concreción curricular en estos documentos es claramente insuficiente si no se fundamenta en las bases psicopedagógicas que proporcionan un enfoque constructivista del proceso de enseñanza y de aprendizaje y al alumno como foco prioritario de intervención.

Esto nos retorna a la cuestión con la que iniciábamos este capítulo ¿Por qué es tan difícil cambiar? Hasta el momento hemos analizado algunos factores de tipo general que muestran la complejidad del cambio y la gran dificultad de lograr la internalización del mismo. Ahora quisiera apuntar una nueva dificultad para poder llegar a realizar el cambio descrito: enseñar desde y para el alumno concreto, no desde la programación, los métodos, los niveles instructivos o los horarios de los profesores.

La dificultad apunta al profesorado. Se trata de una propuesta curricular que afecta al cómo aprende el alumno y cómo enseña el profesor. La práctica docente del profesorado, así como su propia formación no han ido en el sentido constructivista del conocimiento, antes bien ha respondido a prácticas y enseñanzas basadas en el enfoque conductista que fundamentaba la intervención educativa en propuestas anteriores.

Este hecho nos lleva a una revisión más profunda de las tomas de decisiones y adopción de criterios que se llevan a cabo, sobre este tema en los P.C.C.

Dada la correlación que se encuentra entre formación e innovación, creo conveniente desarrollar este aspecto en el siguiente capítulo, dedicado a la innovación y formación del profesorado.

A modo de síntesis:

CAPÍTULO QUINTO

INNOVACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Resultados de una experiencia

En el contexto sociocultural en el que estamos inmersos, la idea de cambio se halla ampliamente instalada en las prácticas y actitudes sociales. La sociedad trata de cambiar para no quedarse desfasada y de actualizarse, siguiendo el ritmo de los acontecimientos que genera un entorno social cambiante como el nuestro.

Cambiar viene a significar en multitud de situaciones y circunstancias una opción por la supervivencia social, institucional y personal, y también una respuesta necesaria a los retos que va generando el mismo desarrollo de la historia en sus múltiples vertientes (Escudero, 1991:32).

La necesidad de cambio como respuesta social a los retos de carácter ideológico, cultural y tecnológico ha llevado a la necesidad del cambio educativo. Desde 1970 las distintas leyes que se han ido desarrollando en el ámbito educativo han recogido de forma significativa este hecho.

Las reformas, los cambios y las innovaciones realizadas en el sistema educativo, entendido como *subsistema socio-cultural, formado por la interacción dinámica de instituciones, grupos, personas o elementos que posibilitan formarse y socializarse a una determinada población* (Gairín, J. 1993:5), deben perseguir la plena integración social de los individuos y, para ello, la mejora de los procesos y los resultados educativos. El cambio por el cambio no legitima su existencia. La justificación de emprender proyectos de reforma, cambio o innovación, pasa por la pretensión de mejorar las situaciones existentes.

Un cambio para la mejora requiere un clima, una cultura y un compromiso social, comunitario, institucional y profesional con la calidad de la educación, pues sólo de este modo puede irse construyendo un sistema escolar que vaya apostando en sus múltiples manifestaciones y compromisos para la mejora (Escudero, 1991:35).

El cumplimiento de estos requisitos comporta, para los centros educativos, la adquisición de una progresiva capacitación en los procesos de cambio y mejora de la educación.

El objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza lleva a plantear cuestiones como *qué y cómo cambiar, por qué el cambio en un momento concreto, qué ámbitos educativos modificar y en qué dirección, a quién favorece y quién necesita el tipo de cambios pretendidos* (Escudero, 1991:33).

El conocimiento del por qué y el para qué del cambio permite reconocer, en primer lugar, los valores subyacentes al mismo y legitimarlo o no en función de los valores sociales que promueva.

En segundo lugar, plantearse el contenido, la dirección y el sujeto del cambio permite fundamentar la acción en el conocimiento acumulado hasta el momento sobre los aspectos educativos puestos en juego.

Por otro lado, las propuestas de cambio y mejora llevan afines planteamientos estratégicos de cómo llevarlas a cabo, siendo necesario recoger el conocimiento disponible sobre el tema, de forma que sirva de facilitador y fundamentación de la acción innovadora.

Los cambios que se promueven desde las decisiones de la Administración, los expertos u otras instituciones legítimas, sin contar con el compromiso, la implicación, la construcción del conocimiento que sobre ellos desarrollen los participantes, tiene pocas garantías de conseguir los objetivos de mejora, para los que han sido diseñados.

Cada una de las acciones propuestas: legitimación, fundamentación y conocimiento de los procesos de innovación y cambio, implica por parte de la comunidad educativa entrar en procesos de formación que les lleve a aumentar la capacidad de reflexión, de análisis y de crítica de la realidad educativa. Se trata de reconocer vías de solución alternativas, adquirir conocimientos teóricos que fundamenten los objetivos propuestos, así como adoptar una actitud investigadora que les lleve al establecimiento de hipótesis de trabajo que permitan el contraste de los supuestos teóricos con la práctica docente, permitiendo resolver el dilema entre lo que se proponen y lo que se lleva a cabo.

Entendemos, pues, la formación como un medio para desarrollar capacidades, competencias, actitudes personales, para construir y reconstruir conocimientos replanteándose la práctica docente, desde la perspectiva de la mejora educativa. Así, pues, *el cambio y la formación deben ser entendidos como dos procesos estrechamente relacionados* (Escudero, 1991:55).

Partiendo de la necesidad de cambio educativo para irse adaptando a la realidad social, trataré de explicitar en este capítulo la estrecha relación que existe entre los procesos innovadores en los centros educativos y la formación de los profesores que los llevan a cabo. Asimismo, trataré de analizar las modalidades de formación del profesorado externas e internas al centro, que actualmente se proponen desde la Administración educativa. En el primer caso, abordaré la infraestructura creada y las finalidades propuestas por la Administración para contrastar objetivos formativos y realidades formativas del profesorado en los centros y, en el segundo caso, describiré el tipo de formación interna del profesorado actual y su posible realización desde la concepción del centro educativo como unidad de cambio.

Desde esta perspectiva trataré de establecer el marco organizativo que integre la innovación, la formación y el desarrollo profesional como partes de un todo renovador y creativo que permita avanzar al centro en la línea de mejora anteriormente citada.

1. La formación permanente del profesorado. Una formación externa al centro educativo.

El profesorado, como miembro activo de la organización escolar, participa de los procesos formativos que las Administraciones y otras instituciones colaboradoras promueven.

Las vías de acceso a la formación del profesorado vienen caracterizadas básicamente, por el momento en que ésta se recibe. Así se habla de formación inicial, haciendo referencia a los primeros conocimientos recibidos en las universidades como capacitación profesional para ejercer como profesor/a en un centro educativo del nivel correspondiente y se considera formación permanente, cuando se refiere a la formación en ejercicio; es decir, a aquella recibida como medio de actualización del profesorado que ejerce en los centros educativos, a lo largo de su vida profesional.

A pesar de esta división entre formación inicial y permanente existe una clara interdependencia entre ambas. Se diría que ambas no son más que momentos evolutivos distanciados en el tiempo, con requerimientos específicos.

Si bien es necesario considerar críticamente la formación inicial como medio de adquirir o no la capacitación profesional necesaria para ejercer la docencia, es de mi interés focalizar la atención en los procesos de formación permanente que desarrollan los profesores en ejercicio, para comprender la necesidad de la misma en el proceso de revisión de la escuela y propuesta de cambio que nos ocupa.

La formación permanente, según considera la UNESCO, desde 1979, como parte integrante de la educación continua del individuo *es un proceso educativo dirigido a la revisión y a la renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias* (Imbernón, 1992:3). Es necesario considerarla como un elemento consustancial a la profesión, derecho y deber de los docentes, de importancia capital en los procesos de innovación y mejora educativa.

La formación permanente ha de proporcionar los medios para adquirir un espíritu crítico hacia la profesión y, en consecuencia, hacia la propia práctica educativa. Ha de actualizar los conocimientos procedentes de la formación inicial, reflexionar sobre aquellos que resulten de la formación experiencial y proporcionar nuevos conocimientos que mejoren las competencias del profesor individual y colectivamente, como ya se indicó en el año 1982, la OCDE. Pero, primordialmente, la formación permanente es necesaria para despertar un cierto grado de innovación, de cambio respecto a elementos de la propia formación y de la práctica profesional.

La oferta y demanda de formación permanente que actualmente llevan a cabo las distintas Administraciones educativas, así como las entidades colaboradoras que se dedican a estos fines, se justifican si promueven el desarrollo personal y profesional del profesorado, orientándose a la mejora de la enseñanza, partiendo de que *los cambios que se puedan producir en la enseñanza y en la escuela provienen de cambios internos que asumen los profesores y no de los provenientes de fuera* (Stenhouse, 1992).

En la actualidad existe una amplia y compleja infraestructura que permite a las Administraciones ofrecer al profesorado múltiples mecanismos de acceso a la formación.

Centrándonos en el ámbito de la comunidad catalana podemos describir someramente las características de este tipo de formación y las distintas vías que el profesorado tiene a su disposición para acceder a ella.

Desde una perspectiva histórica, a finales de la década de los años setenta con la restauración de la Generalidad de Cataluña, se empezó a atender de forma generalizada las necesidades de formación de los docentes de sectores no universitarios (Primaria y de Secundaria).

La recuperación de competencias en materia de educación ha hecho posible también el establecimiento de modalidades de formación permanente, que mantienen el denominador común de ser impulsadas por la Administración educativa, pero cuentan con la colaboración de las instituciones especializadas (ICE, Escuelas y Facultades Universitarias, Institutos Municipales y otras entidades colaboradoras).

Una característica relevante que ha configurado la actual formación permanente catalana es la intervención de los Institutos de Ciencias de la Educación, que han impulsado e impulsan gran número de actividades formativas en conexión con ámbitos de investigación universitaria y de la práctica docente.

Otra característica que debe ser destacada es la promoción de actividades de formación por ámbitos territoriales, de marcado carácter descentralizador, que permite que llegue a cada docente una oferta institucional amplia que facilite la actualización del profesorado.

Ante los requisitos planteados por la actual Reforma educativa se pide formación que facilite la adecuación del profesorado a las nuevas exigencias y tareas profesionales que requiere la nueva situación.

Por esta razón, la Administración educativa catalana ha elaborado un Plan General de Formación Permanente cuatrienal, que trata de planificar las actuaciones en este campo e impulsar los cambios e innovaciones que propone la nueva ordenación del sistema. Los objetivos generales que orientan este Plan son los siguientes:

1. *Contribuir al incremento de la calidad de la enseñanza por medio de la formación permanente del profesorado incidiendo en la mejora de la práctica docente y en la organización de centros.*
2. *Ofrecer un marco que contemple las actuaciones relativas a la formación permanente del profesorado en la nueva estructura, objetivos, diseño curricular y métodos derivados de la Reforma, de acuerdo a las necesidades del sistema, intereses de los profesores y la oferta de las instituciones especializadas.*
3. *Organizar territorialmente con criterios descentralizadores y participativos las actividades de formación permanente con la finalidad de poder dar respuesta por zonas a las demandas detectadas de formación y conjugarlas armónicamente con las necesidades de formación y especialización en nuevas áreas del mismo sistema.*
4. *Fijar un marco estable de colaboración y coordinación con las universidades y entidades relacionadas con la formación, reafirmando la vinculación entre la formación inicial y la permanente.*
5. *Ofrecer una tipología diversa de programas institucionales de formación, respondiendo a diferentes necesidades y niveles, que favorezcan la reflexión teórico-práctica en el ejercicio profesional e impulsen la actualización y la investigación educativa.*
6. *Potenciar la participación y la implicación del profesorado en la detección de necesidades y propuesta de actividades, reconociendo, incentivando y valorando la participación en actividades de formación permanente.*
7. *Prever y aplicar mecanismos de evaluación que permitan la revisión continuada de las actividades del Plan e informen de la cobertura de necesidades de formación.*

Teniendo en cuenta los objetivos generales del Plan y analizadas las necesidades de formación del profesorado para llevar a cabo la Reforma del Sistema educativo actual, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. *Facilitar una formación básica en relación a los nuevos contenidos curriculares, estrategias metodológicas y recursos didácticos que permiten a los profesores mejorar su práctica.*
2. *Favorecer la reflexión teórico-práctica sobre el ejercicio profesional para dar rigor científico a la acción educativa y vincular la formación a la mejora de la práctica docente, considerando al centro como primer núcleo de formación básica para estimular la investigación en el aula.*

3. *Mejorar el conocimiento de lengua catalana, facilitando la plena normalización lingüística en nuestro sistema educativo.*
4. *Facilitar la adquisición de conocimientos referidos a Cataluña en cuanto a Geografía, Historia y Ciencias Sociales.*
5. *Facilitar la adquisición de especialidades a los profesionales de distintos niveles educativos, priorizando las que se desprenden de la nueva ordenación del sistema educativo.*
6. *Impulsar la actualización científico-tecnológica del profesorado y la incorporación de las nuevas tecnologías.*
7. *Dotar al profesorado de conocimientos de psicopedagogía y sociología de la educación que les permita analizar y mejorar los procesos de interacción educativa.*
8. *Facilitar la adquisición de nuevos conocimientos a profesores de determinadas áreas para impartir nuevos contenidos curriculares.*
9. *Favorecer la reflexión por parte de los profesores sobre el conjunto de hechos, valores y condicionantes que caracterizan el mundo cultural, especialmente la vinculación de Europa al resto del mundo.*
10. *Facilitar la reflexión teórica para aportar los elementos técnicos necesarios a los profesores que ejercen cargos directivos, con tal de garantizar una dirección y gestión eficaz .*
11. *Diseñar vías que permitan la calificación académica, que establece la normativa actual, para todos aquellos profesionales que lo necesiten.*
12. *Facilitar, por medio de la convocatoria de ayudas, la realización de estudios de post-grado, el acceso a licenciaturas, doctorados y la realización de trabajos de investigación.*
13. *Impulsar la formación permanente, desde metodologías diversificadas, como medio de mejora cualitativa del sistema.*
14. *Facilitar la formación de los profesionales que han de gestionar la formación permanente, para consolidar la estructura organizativa de la formación permanente.*
15. *Arbitrar medidas para facilitar al profesorado la asistencia a actividades de formación en horario laboral: flexibilización organizativa de los centros, profesorado de refuerzo, reducciones de horario, liberaciones parciales o totales,...*

16. Proponer fórmulas para reconocer la participación del profesorado en actividades de formación permanente, a efectos de concurso de traslado, concesión de licencias, acceso a otras funciones y en general, mejora de las perspectivas profesionales.

Los objetivos hasta aquí descritos, procedentes del Pla General de Formació Permanent del Professorat, Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (1990) establecen la línea de actuación que a lo largo de este último cuatrienio ha venido desarrollando la Administración educativa.

En un primer análisis cabe señalar la adecuación de objetivos generales como el primero en el que se pone de manifiesto la relación existente entre calidad de la enseñanza y formación, a partir de la mejora de la práctica docente y de la organización de los centros. Y, el tercer objetivo del Plan, que fija la necesidad de adaptar la oferta de formación a las necesidades reales, adoptando como mecanismo facilitador las comisiones de los Planes de Actividades de Formación Permanente de cada Zona (PAFPZ), de modo que sea a partir de las demandas llevadas a cabo por los centros como se organiza la formación de cada zona.

Otra cuestión es la reflexión en torno a la procedencia de dichas necesidades de formación. Así se constata a través de dichas comisiones y de las publicaciones de oferta formativa que realiza el Departament d'Ensenyament, a través de sus Delegaciones Territoriales, que la tendencia más generalizada se sitúa en las demandas de interés individual, muy por encima de las demandas de carácter colectivo o que surgen de las evaluaciones llevadas a cabo en las Memorias Anuales de Centro.

La explicación más inmediata al fenómeno nos la puede ofrecer la resistencia al cambio, que se manifiesta en un sector del profesorado de los centros, en cuanto a aspectos organizativos que hacen evolucionar las prácticas docentes desde el individualismo al trabajo colaborativo. La cultura individualista prevalece en bastantes aspectos de la vida escolar y en la formación también.

La dinámica de diversificar las fuentes de formación, motivarla y revisar las actuaciones es desarrollada por los objetivos quinto, sexto y séptimo en la creencia de que se garantizará la adaptación a las necesidades reales. La realidad formativa actual, tanto en la oferta como en la demanda presenta limitaciones a estos propósitos.

Es evidente que existe una amplia tipología de modalidades formativas y que éstas ofrecen variadas posibilidades de formación, pero no lo es menos la falta de constatación de resultados, entendiendo por resultados formativos la constatación de nuevas conductas, de cambios de aptitudes, de adquisición de nuevas habilidades profesionales de los profesores y con todo ello queda también por constatar la incidencia de estos cambios en la práctica docente en el aula y en los centros.

Se recogen datos sobre la gestión en la formación y se establecen índices de participación y grado de seguimiento y asistencia a las actividades formativas promovidas desde la Administración; pero continúa siendo difícil obtener información eficaz sobre los cambios profesionales que se puedan atribuir a la formación recibida por los asistentes. De modo que la incidencia de esta formación en el centro educativo se sigue manteniendo como un gran interrogante a resolver, a pesar de que haya objetivos específicos, como concreción de los generales, que, como el segundo, hace referencia a la necesidad de reflexión teórico-práctica unida a la formación y ésta como mejora de la práctica docente, situando al centro como primer núcleo de formación permanente.

Esquemáticamente se pueden reseñar distintos planes de actuación, agrupados en bloques, que se desarrollan en la actualidad y de los que el profesorado hace amplio uso.

Dentro del bloque A se llevan a cabo programas de formación básica para la Reforma, destinados a los diferentes niveles educativos. En ellos se actualiza el profesorado en curriculum, metodología y evaluación principalmente.

Al bloque B pertenecen los programas de formación para la mejora de la práctica docente y adquisición de nuevos conocimientos.

Se desarrolla a través a) de los Planes de Actividades de Formación Permanente de Zona (PAFPZ) que coordinan, ordenan y ponen las bases para sistematizar las actividades de formación permanente en un determinado ámbito territorial. La constitución de comisiones de zona con representantes de los centros, Administración y presidida por la inspección, permite llevar a cabo la descentralización prevista, ofreciendo un mayor acceso a las necesidades del profesorado y al seguimiento y valoración de las actividades de formación realizadas y b) de la formación relacionada con programas específicos: Plan de Lenguas Extranjeras, Programa de Informática Educativa (PIE), Programa de Medios Audiovisuales (PMAV) que facilitan a los docentes nuevos conocimientos sobre la introducción de nuevas tecnologías, desde una perspectiva modernizadora de la enseñanza.

El bloque C permite realizar programas de especialización de acuerdo con las necesidades del sistema, por ejemplo: postgrados en áreas de educación física, musical, tecnología, etc.

El bloque D se compone de programas de formación en los centros que llevan a cabo experiencias de formación del profesorado en relación a un proyecto global de centro.

El bloque E recoge los programas de formación para la gestión y dirección de centros, así como la formación destinada a los servicios educativos: Centro de Recursos Pedagógicos (CRP), Equipos de Asesoramiento Pedagógico (EAP)...

Por último el bloque F trata de facilitar al profesorado el acceso a la formación, a través de programas de ayudas individuales para postgrados, diplomaturas, licenciaturas y proyectos de estudio.

Además, la Administración educativa lleva a cabo convenios con otras instituciones públicas o privadas, aprovechando la existencia de entidades especializadas en formación o de sectores con interés en la actualización del sistema educativo.

Finalmente, es preciso destacar el papel importante que desarrollan las Universidades, los Movimientos de Renovación Pedagógica de Maestros, así como los Colegios de Licenciados, en tareas formativas.

Con este bagaje de oferta formativa el profesorado se enfrenta a la implantación de la Reforma del Sistema educativo.

Es de mi interés entrar en un breve análisis de los bloques A y B en los cuales se plantea en el primer caso, la actualización y capacitación del profesorado para llevar a cabo la actual Reforma y, en el segundo, los programas de formación para la mejora de la práctica docente, puesto que el colectivo de profesores que ejercen en la actualidad su función docente en los centros está en ellos mayoritariamente implicados.

1.1. Una experiencia de formación permanente del profesorado sobre la actual Reforma del Sistema educativo.

Con el Pla General de Formació Permanent del Professorat (1990) el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y dentro del bloque A, comienza un periodo de formación que podríamos considerar de carácter general y masivo, dirigido a todo el profesorado en activo, tanto del sector público como privado concertado y privado sin concierto. Desde 1989 a 1996 se planifican y desarrollan tres tipos de actuaciones formativas, que están configurando la actualización del profesorado respecto a la Reforma.

Se ha desarrollado un itinerario formativo en tres fases claras: un primer contacto con la propuesta reformadora, donde el objetivo ha sido informar de las "novedades" curriculares, organizativas, relacionales, a través de la impartición de cursos básicos para la reforma. A ellos han acudido masivamente el profesorado en activo de los centros públicos y privados concertados y, en menor medida, los centros privados que han mantenido mecanismos de formación también de carácter privado. Es interesante para comprender las características de la formación recibida, conocer algunos de los ítems evaluativos que se han propuesto a los asistentes a estos cursos y entresacar dos de ellos por su significación en este análisis como parte de la evaluación de los mismos:

Entre los primeros tengo que señalar la valoración sobre el objetivo de dar a conocer la nueva ordenación del sistema educativo y las innovaciones más significativas de carácter psicopedagógico y estructural (1); favorecer el conocimiento del curriculum de la etapa primaria como instrumento de renovación pedagógica, de reflexión sobre diferentes contenidos de enseñanza y de sistematización de la tarea docente (2); dar elementos para poder desarrollar el curriculum en los ciclos de acuerdo con el proyecto educativo del centro (3); *capacitar al profesorado para contrastar su práctica educativa en los ciclos medio y superior con los planteamientos psicopedagógicos y didácticos de la Reforma* (4); la adecuación de los contenidos del curso a los conocimientos previos que tienen (15); la coherencia global de los contenidos del curso (16); la utilidad de los materiales ofrecidos (17); el ambiente de trabajo y el clima de comunicación e intercambio (18); la competencia del profesorado formador (19); *el interés que hay en su Centro por conocer los fundamentos psicopedagógicos de la Reforma.*(20) (Cuestionario SGFP, 1991).

Como muestra de las valoraciones que el profesorado ha venido realizando en toda Cataluña, a lo largo de estos cursos y con la finalidad de dar una imagen lo más cercana posible a la realidad, se exponen las primeras evaluaciones, que durante el primer curso básico de formación para la Reforma, ciclos medio y superior (1992-93), realizaron los profesores participantes de la comarca del Vallès Occidental.

Se trata de considerar los 343 primeros participantes en estos cursos, cuyas características comunes eran las de realizar su labor educativa en los ciclos medio y superior en los centros; de ser los primeros en recibir este tipo de formación, de pertenecer a la misma comarca y de recibir la formación de los mismos formadores.

Se trató de doce grupos de 20 a 40 personas en cuatro turnos durante los meses de setiembre-noviembre (primer turno), enero- marzo (segundo), abril-mayo (tercero) y mayo-junio (cuarto), en modalidad extensiva; es decir, a lo largo de todo el curso escolar un día a la semana asistían en sesión de mañana y durante cinco horas al curso, con la finalidad de actualización en aspectos novedosos y básicos de la Reforma que había que implantar en aquel momento.

Participaron tutores de los ciclos medio y superior de enseñanza primaria de centros públicos en un ochenta por ciento, repartiéndose el veinte restante entre tutores de ciclo inicial, profesores que ejercían cargos directivos y tutores de dichos ciclos en centros de enseñanza privada concertada. Tras treinta horas de formación realizaron las siguientes valoraciones, puntuando los ítems del cuestionario de evaluación, (1-2-3-4) de 0 a 10 y los ítems (15-16-17-18-19-20) con las calificaciones de mucho, bastante, poco, nada.

Evaluación sobre los objetivos de la formación recibida.				
1992-93 ítems	1	2	3	4
1turno-lunes	7	6.8	6.4	6.2
set-nov.				
1turno-martes	6.2	5.5	5.1	4.8
set-nov.				
1turno-jueves	7.8	7.1	7	6.5
set-nov.				
1turno-viernes	7.5	7.1	6.5	6.4
set-nov.				
2turno-lunes	7.7	7	6.7	6.8
enero-marzo				
2turno-martes	7.5	6.4	5.6	5.6
enero-marzo				
2turno-jueves	7.5	6.8	7	6.4
enero-marzo				
2turno-viernes	7.8	7	6.7	6.8
enero-marzo				
3turno-lunes	7.3	6.8	6.2	6.2
abril-mayo				
3turno-martes	7.6	7.5	6.6	6.8
abril-mayo				
4turno-lunes	7.2	6.9	6.9	6.2
mayo-junio				
4turno-martes	7.3	7	6.4	6.1
mayo-junio				
media global	7.3	6.8	6.4	6.2
N=343				

Fig. nº5.1. Evaluación cursos básicos para la Reforma. Aspectos curriculares.

Los datos cuantitativos recogidos en ese primer momento hacen referencia a una valoración positiva de los cursos ofrecidos, sobre todo en cuanto al carácter informativo de los mismos.

Se considera con bastante notoriedad la necesidad de recibir un primer contacto con el tema de la Reforma y, al parecer, estos cursos lo ofrecen, a pesar del alto grado de resistencia al cambio que manifiestan en esas primeras intervenciones los profesores, siendo necesario por parte del profesorado formador, arbitrar argumentos y estrategias para neutralizarlas y en ocasiones vencerlas. Sin embargo, es de mi interés destacar la valoración ligeramente más baja que hacen los profesores del objetivo número 4.

Recordemos que hace referencia a la supuesta capacitación del profesorado para contrastar su práctica educativa en los ciclos en que trabaja con los planteamientos psicopedagógicos y didácticos de la Reforma. En cada uno de los grupos que configuran la muestra se manifiesta una tendencia a valorar a la baja dicho objetivo. Por un lado porque se expresa un cierto desinterés o una falta de necesidad profesional en poner a debate los temas referentes a la práctica docente cotidiana en el aula o en el centro, haciendo una clara separación entre la formación que se viene a recibir al curso y la realidad del aula /centro y por otro, porque se valora un objetivo del curso que la propia estructura del mismo no permite realizar todo lo ampliamente que sería necesario.

Las actuaciones en este sentido no han pasado de pequeños escauceos con ejemplos y pequeños ejercicios de concreción de grandes temas, que han permitido clarificar conceptos más que contrastar la práctica en el sentido de reflexionar en profundidad sobre la labor docente diaria. Sin duda se ha situado la oferta de formación en la primera fase del itinerario previsto: la fase informativa.

Respecto a las valoraciones de las cuestiones (15), (16) y (17) se puede observar en la fig. nº 5.2. que los participantes en los cursos valoran entre bastante y mucho la coherencia en el tratamiento de los temas, así como la adaptación de los contenidos a sus conocimientos previos, mientras que es menor la consideración de utilidad de los materiales ofrecidos.

Como observadora privilegiada de esta situación formativa, una primera lectura de estos datos me lleva a pensar que el profesorado perteneciente a esta muestra reconoce, en este tipo de formación, la posibilidad de formarse *para* la práctica docente y no *en* la práctica, así lo ha venido manifestando a lo largo de los tres años posteriores en que se han ido desarrollando otras intervenciones formativas del mismo tipo.

El profesorado entiende que en un modelo de formación transmisor, como el desarrollado en los cursos, la coherencia en la exposición de temas sea un factor que deba ser considerado y que se ha de valorar la aportación de materiales como soporte visual de la exposición e instrumento de reflexión educativa, ahora bien, lo que parece contradictorio es que los asistentes, inmersos en un modelo básicamente informativo, valoren positivamente la adaptación a sus conocimientos previos, siendo un 82% los que

así lo consideran. Esto lleva a dos reflexiones: a) es necesario reconsiderar la actitud del profesorado ante su formación y b) han de poder reconocer distintos modelos formativos y elegir entre ellos los que mejor se adapten a sus necesidades.

Un segundo bloque de aspectos valorados son las cuestiones relativas al clima creado y a la competencia del profesorado formador, aspectos de carácter relacional y de competencias que se han mostrado de mucha relevancia en la eficacia de estos cursos.

Como señala la fig. nº 5.1. las valoraciones bastante y mucho se ven incrementadas principalmente en la consideración de un alto grado de competencia del profesorado formador. Es de destacar de este modelo de formación las características y la labor del profesorado.

Los formadores que han intervenido en la formación que analizamos, tanto en la modalidad de cursos, seminarios y asesoramiento a centros, se ha especializado en el tema de la Reforma del Sistema Educativo actual y ha aportado, generalmente una larga y fructífera experiencia docente en los niveles a los que se ha dirigido la formación, de tal modo que el éxito de la formación ha podido basarse en el establecimiento de lenguajes comunes, creación de ambientes de trabajo próximos y respecto hacia las prácticas que se pretendían renovar.

Por otra parte se ha ofrecido en primer lugar información a través de cursos básicos, para posteriormente, en una segunda intervención ofrecer mayor posibilidad de profundización en los diversos temas a través de seminarios con los jefes de estudios de todos los centros públicos y privados concertados y, por último, una tercera posibilidad de asesoramiento puntual en aspectos de elaboración del Proyecto Curricular de Centro.

La profundidad y progresión formativa pretendida por el modelo de formación adoptado, si bien puede tener puntos oscuros en cuanto a la verdadera incidencia en los centros, sí que en general ha sido valorada positivamente por los miles de profesores, que a lo largo de los últimos cursos ha venido participando.

Dentro de la primera fase formativa de cursos básicos he de hacer referencia, por ser relevante para este estudio a la cuestión nº 20 que hace referencia al interés que hay en los centros por conocer los fundamentos psicopedagógicos de la Reforma. Si consideramos que la implicación y la motivación ante el cambio es parte fundamental para la realización del mismo, deberíamos entender que, según los datos recogidos en los que inicialmente sólo un 22,3% de los profesores admitían tener ningún o poco interés por dichos planteamientos, frente a un 77.6% que consideraba tener bastante o mucho interés por conocerlos, el deseo de conocimiento iba a ir acompañado del deseo y la puesta en práctica del cambio.

El hecho es que con la perspectiva de tres años de implantación de dichos enfoques reformistas en los centros, se sigue dando el frecuente dilema entre lo que los profesores dicen y lo que hacen.

Podemos señalar que las valoraciones iniciales y posteriores, que se han venido haciendo en los sucesivos cursos, han correspondido de forma muy irregular con la práctica docente en los centros.

%	15	16	17		18	19	20
Nada	2.6	3	1.7		1.4	2.6	4
Poco	15	9.3	13.7		12.2	5.5	18.3
Bastante	71.4	70.5	56		55	48	44.6
Mucho	10.7	17.2	28.5		31.4	43.7	33
N=343	99.7	100	99.9		100	99.8	99.9

Fig. nº.5.2. Evaluación cursos básicos para la Reforma. Aspectos de utilidad de la formación.

Esta constatación nos lleva a apuntar dos factores significativos sobre los que orientar la futura formación del profesorado: a) la motivación para el cambio y b) la concepción que el docente tiene de su desarrollo profesional, adquiriendo la posibilidad de cambio una dimensión más compleja y multidireccional.

En cuanto al segundo paso en la formación para la Reforma se ha propuesto desde la Administración educativa y entidades colaboradoras como un periodo de formación propiamente, adoptando la fórmula de seminarios destinados a los y las jefes de estudios, se ha tratado de actuaciones de mayor calado en las que se ha ayudado a estos profesores a reflexionar, planificar y elaborar el proyecto curricular del centro, de tal modo que tuvieran elementos de reflexión sobre la práctica docente, conocieran instrumentos para la elaboración del PCC y usaran estrategias de gestión y conducción de grupos para poder aproximarse a un trabajo colaborativo que permitiera abandonar la insularidad de los docentes y pasar a un trabajo de grupo más fructífero y coherente.

En estos seminarios han participado jefes de estudio pertenecientes en un 90% a centros públicos de enseñanza primaria. La metodología empleada en los mismos ha sido dinamizar estrategias de discusión, de toma de decisiones y de propuestas de cambio. Todo ello se ha llevado a cabo con la finalidad de capacitarlos en las técnicas de elaboración del Proyecto Curricular del Centro. Las propuestas de revisión y análisis de la práctica docente se han simultaneado con las técnicas de conducción de grupos, planificación de las tareas y estrategias de cambio.

A lo largo de tres cursos escolares se han ido desarrollando, en periodos de diez sesiones de hora y media, actividades formativas como las descritas. La planificación de la intervención educativa ha permitido que el profesorado formador haya podido intervenir a través de un itinerario progresivo en el que la información técnica sobre qué es el proyecto curricular de centro, cómo realizarlo y cuándo ha dado paso a concreciones y revisiones de la práctica docente y la creación de ciertos mecanismos de análisis que ayuden a incorporar prácticas colaborativas en los centros.

A diferencia de la primera fase de intervención formativa, en la que los cursos ejercían el papel de primer repulsivo ante la rutina y las resistencias al cambio, los seminarios han encontrado un campo abonado para la revisión crítica y la detección de necesidades de cambio. La aceptación de los mismos ha llevado a pensar que cumplen el objetivo de seguimiento y apoyo a los pequeños cambios que de forma zigzagueante se van dando en un número importante de centros. Las valoraciones que se han llevado a cabo en el ámbito de las Delegaciones Territoriales de toda Cataluña, han sido altamente positivas, si bien cabe constatar algunas dificultades que muestran los participantes en esta modalidad formativa (Oliver, y otros, 1995).

Entre ellas, las señaladas por una veintena de escuelas que han asistido a los seminarios de dinamización y elaboración del PCC, repartidas en cuatro poblaciones importantes del Vallès Occidental (Sabadell, Terrassa, Rubí, Cerdanyola del Vallès) y han analizado las principales dificultades con que se encuentran para hacer efectivos los cambios que se promueven desde el modelo formativo, las causas que las provocan y las actuaciones reales que ante dichos obstáculos los centros van adoptando. De tal modo que manifiestan *carencias en las estructuras organizativas*, señalando la falta de adecuación de horarios, espacios, movilidad de la plantilla, falta de materiales adecuados a los objetivos, asunción de funciones distintas a las desempeñadas hasta el momento y escasez de tiempo laboral para desarrollar las tareas propuestas, entre otras.

Consideran que falta la estructura organizativa necesaria para establecer lazos comunicativos entre los miembros del claustro, tiempo para la discusión, la toma de decisiones, la configuración de equipos de trabajo cohesionados, para establecer los pasos necesarios en el logro de un cambio de cultura organizativa que les permita adquirir un mayor grado de autonomía. *Resulta evidente pensar que el profesor no adquirirá más autonomía por el hecho de que ésta se legisle, porque se le proporcione más conocimientos o porque se le dé más libertad de elección. Se precisa, además, contar con un profesorado motivado y formado* (Gairín, 1992:20).

Las causas más frecuentemente apuntadas señalan en la dirección de la dificultad que representa la adquisición de la autonomía personal y profesional que implican los planteamientos reformistas. Afirman que es mayor el trabajo que se genera desde una posición autónoma y de decisión que desde planteamientos técnico-reproductivos donde la tarea ya está diseñada y tan solo hay que llevarla a la práctica. Consideran por otro lado que no saben organizarse de forma eficaz en equipos, desarrollando la tarea de forma muy lenta y poco motivadora. *El trabajo urgente diario se impone a la reflexión del PCC*, según la opinión de los implicados.

Las acciones más frecuentes que se vienen adoptando para superar estas carencias son, entre otras, priorizar algunas tareas cotidianas sobre otras, dando cada vez más relevancia a la elaboración del PCC, como discusión y actualización de prácticas educativas. Así mismo plantear los horarios de dedicación exclusiva de forma que, acumulando las horas, den cabida a reuniones de trabajo más eficaces y motivadoras.

Es en el ámbito de **la motivación** donde encontramos uno de los escollos más relevantes. Preguntados los y las jefes de estudios sobre la implicación de los profesores y la motivación de los mismos ante los cambios que promueve la reforma, indican de forma bastante unánime las dificultades que encuentran en motivar a grupos manifiestamente contrarios a la Reforma, bien por convicción ideológica, en la que no comparten conscientemente planteamientos educativos, bien por negligencia e indiferencia.

La falta de colaboración y el amplio abanico de actitudes resistentes se manifiestan respecto a ambas vías. Consideran que carecen de suficiente formación sobre los planteamientos y los cambios que se han de llevar a cabo en el seno de los centros, así como capacidad de gestión y dinámica de grupos. En gran parte de los grupos estudiados, los jefes de estudios representantes de centros apuntaban como una posible causa la falta de profesionalidad de los docentes a su cargo.

Para ir superando progresivamente esta carencia, se señalaba la necesidad de ir creando una nueva cultura de centro, a través de formación en el centro, asesoramiento puntual que fuera dando elementos de autonomía, así como establecer estrategias de funcionamiento colectivo, en las que se dejara tiempo para madurar los nuevos procesos y se evitara forzar a los inactivos a la vez que se valoraban los esfuerzos de los implicados.

La falta de formación que ligaban a la desmotivación, la centran básicamente en la inseguridad, la desorientación y la falta de conceptos fundamentales sobre lo que hay que cambiar. Estas carencias no se superan con modelos formativos basados en cursos breves y superficiales que no llegan al cambio profundo de actitudes profesionales, sino que se comienzan a modificar en situaciones formativas relacionadas con aspectos concretos de la práctica, que los propios implicados se plantean, ayudados y asesorados por expertos externos que saben comunicarse a través de un lenguaje común, de experiencias compartidas y que les llevan a analizar, interpretar y comprender sus propias prácticas educativas, para cambiarlas.

Por último, un gran grupo de dificultades era identificado *con las dificultades de aplicación*; es decir, los problemas que surgen al tratar de llevar a la práctica los planteamientos de escuela comprensiva y los nuevos enfoques constructivistas del aprendizaje. Ambos implican por parte de los profesores pasar del aislamiento en el aula al trabajo colaborativo, por tanto supone un cambio transcendental en su cultura personal y profesional.

Se trata de dejar de ser el rey de su aula para pasar a ser un miembro de los diferentes equipos de trabajo que se generen en el centro. Además, se trata de compartir concepciones, discutir interpretaciones de la teoría y de la práctica, aprendiendo a reflexionar y comprender colectivamente para decidir con coherencia la línea de actuación de la escuela. Demasiados cambios y profundos, como para esperar que el profesorado lo haga sólo y al ritmo del calendario de implantación de la Reforma. Se propone un cambio de modelo organizativo, un cambio de cultura de centro y un cambio en la concepción del desarrollo profesional. ¡No es poco! En síntesis, *la Reforma plantea un cambio de rol del profesor, una mayor profesionalización y una mayor exigencia de formación permanente* (Gairín, 1992:21).

Cada vez parece más clara la dirección que hay que tomar respecto a ésta última. La formación tan necesaria para la innovación debe ir en el sentido del crecimiento autónomo del centro, de su autoevaluación y de la potenciación de mecanismos que permitan el desarrollo profesional de los docentes. Para ello es necesario comenzar a promover una formación permanente en el propio centro, que dé respuesta a carencias como las manifestadas por los implicados.

No obstante, es necesario considerar la conveniencia de mantener otras intervenciones formativas externas al centro, cuando sea preciso informar de nuevas técnicas, replantear nuevos conceptos, conocer nuevas aportaciones del campo de la ciencia, básicamente en un tramo inicial del itinerario formativo, así como en momentos de intercambio de experiencias, de seminario permanente entre escuelas de una zona y de apertura al medio profesional y social.

1.2. Los Planes de Actividades de Formación Permanente de Zona.

En esta línea y como desarrollo del bloque B del Plan de Formación llevado a cabo por la Administración educativa catalana, se emprenden los Planes de Actividades de Formación Permanente de Zona en todo el ámbito autonómico.

Actúan no sólo en situaciones de información, replanteamiento de conceptos, intercambio de experiencias, asesoramientos, sino también como respuesta a todas las necesidades y prioridades de formación expresadas por el profesorado y los centros de cada zona.

Según los objetivos expresados en las directrices de los Planes de Formación de Zona (PFZ). *Estos pretenden que cada enseñante reciba una oferta formativa próxima a las necesidades del centro, amplia, coherente e institucional para la actualización y la mejora de su actividad docente. Su finalidad es que dé respuesta tanto a las necesidades específicas del profesorado y del centro como a las propias del Sistema Educativo, en un marco de descentralización y coordinación de todos los Programas y Servicios Educativos del Departamento con el resto de las entidades implicadas en la formación permanente del profesorado de cada Zona.* (Dpt. L'Ensenyament, 1998)

En el marco del Plan de Formación Permanente, la Subdirección General de Formación Permanente, con la colaboración de las Delegaciones Territoriales, planifican, programan, ejecutan y evalúan el funcionamiento de estos planes. Ahora bien, cada uno de ellos se desarrolla a través de una Comisión que coordina la participación del profesorado, organiza las actividades formativas, hace el seguimiento y evalúa las actuaciones realizadas dentro del PFZ.

Esta Comisión compuesta por un inspector de la zona, que la preside, por los servicios educativos de la zona y por un número de profesores representantes de los centros (50%) elabora la propuesta de actividades para cada curso escolar, teniendo en cuenta las propuestas de los diferentes centros educativos de la zona, la programación de los diferentes Servicios y Programas del Departamento, que actúen ya en el territorio y las posibilidades formativas de las Entidades colaboradoras, a partir de aquí se ponen en marcha las actividades de formación, llevadas a cabo, generalmente, por profesorado formador que comparte horario docente en centros y aportan su experiencia y formación específica a las intervenciones. En sucesivas reuniones la Comisión hace el seguimiento y evalúa, con tal de ajustar en el siguiente ejercicio la demanda a la oferta y de valorar esfuerzos realizados.

Estos planes constituyen el instrumento de formación más próximo a los profesores y a los centros, de ahí mi interés por analizarlos y tratar de ver su influencia en los procesos de cambio y mejora de la escuela.

Es verdad, que tal como he descrito anteriormente, el Plan de Formación Permanente dirigido a los profesores abarca distintos bloques ya mencionados, pero es este bloque B, el que está más solicitado por parte de los docentes. Son las actividades de formación propuestas desde los PFP las que gozan, con diferencia, de mayor interés por parte de los docentes, básicamente de la enseñanza primaria y en menor grado de los de secundaria, que diversifican sus intereses entre distintas fuentes de formación: postgrados, congresos, másters universitarios, ect...

Esta dedicación del profesional docente a la formación es digna de ser considerada, ya que mantenemos la afirmación de que la innovación requiere de la formación para ser llevada a cabo. Si los docentes participan en un alto porcentaje en actividades de formación y ésta capacita para la innovación y el cambio, debemos preguntarnos. ¿Por qué es tan difícil cambiar? ¿Por qué los cambios, de darse, son tan costosos de implementar e internalizar?. De hecho es necesario conocer algunas cuestiones relativas a la formación ofrecida desde los PFZ y su relación con la incidencia en el centro.

Deberíamos poder responder a preguntas como:

a. ¿Quién se forma en estos planes? ¿Cuál es el grado de participación?

La participación en las actividades de formación permanente que proponen estos planes es, en líneas generales, muy alta. Como ejemplo, citaremos algunos datos procedentes de las valoraciones realizadas por los miembros integrantes de los PFZ de la zona de estudio. En ellos, han participado a lo largo de los cursos escolares (curso 1994-95 y 1995-96), fundamentalmente centros educativos de titularidad pública en enseñanza primaria en un 100% y de enseñanza secundaria en un 90,5%, así como centros de titularidad privada concertada de enseñanzas primaria y secundaria (75,2%), en menor proporción, siendo en estos casos frecuentes la impartición de ambas etapas por parte de los profesores de un mismo centro.

A pesar de participar la práctica totalidad de los centros públicos de la zona del Vallès Occidental en la formación que se ofrece en la zona, no todos participan con la misma intensidad, ni evidentemente con el mismo interés. De algunos de estos centros surgen profesores que realizan más de una actividad de formación a lo largo del año, en otros se mantienen grupos de profesores que no suelen participar en ninguna actividad de formación. De ahí que mantengamos reservas, sobre el hecho de que la mayoría absoluta de centros reciben formación a través de estos PFZ. Los centros como tal sí lo hacen, pero con ello no se garantiza la formación de todos los profesores.

Los profesores usuarios de esta formación son generalmente tutores de distintos ciclos de etapa primaria o de secundaria obligatoria y formación profesional. A lo largo del curso 1995-96, en el caso de la enseñanza pública de primaria de un total de 2889 profesores en activo, han asistido a actividades de formación un 73,3%, de 2347 profesores de secundaria un 20,8% y de 1928 profesores de la privada tanto primaria como secundaria obligatoria un 15,6% aproximadamente. Sin embargo en el curso anterior, 1994-95, asistieron a actividades de formación tan sólo 1225 profesores de primaria, el 52% aproximadamente, según datos publicados del Gabinet Tècnic del Departament d'Ensenyament. Esto nos muestra un incremento en la participación e interés del profesorado por estas actividades formativas, aunque se mantienen entre el profesorado de los distintos niveles diversas expectativas y modos de concebir este tipo de formación.

Las diferencias existentes entre los diferentes colectivos de profesores parecen sustentarse en diversas razones: la primera está relacionada con la cultura de cambio y renovación que se vive en los centros de uno y de otro tipo. Si bien, tanto en primaria como en secundaria no impera una cultura innovadora en las prácticas docentes cotidianas, en el primer caso es conocida la necesidad de renovación a la que se ha visto abocada la escuela primaria a lo largo del tiempo.

Los momentos actuales son momentos, sin embargo, propios del inicio de una reforma, en cuanto a la enseñanza secundaria y de transformación y consolidación respecto a la primaria. Así, pues, diremos que la escuela primaria y la secundaria están en diferentes fases de un mismo proceso de pretendida transformación y reforma.

En segundo lugar, existe un tercer colectivo de profesores, pertenecientes a la enseñanza privada concertada, cuya escasa participación se explica por algunas incompatibilidades de horarios, dificultades en las plazas y diferentes fuentes de formación a las que acceden, restringiendo su participación en los PFZ.

Algo parecido ocurre con un cuarto colectivo, el de profesores de bachillerato, cuya asistencia a cursos formativos organizados a través de los PFZ es prácticamente nula debido a que sitúan su foco de atención en actividades formativas concretas de su especialidad, externas a estos planes y, frecuentemente, en ámbitos universitarios.

b. ¿Qué piden? Formación que desean

Otra variable que debe ser considerada es el origen de la necesidad de formación del profesorado. Preguntados los profesores sobre la necesidad de la demanda de formación que realizan a los PFZ las tres cuartas partes de los asistentes a actividades de formación de los cursos 1994-95 y 1995-96 asisten por interés personal, bien por necesidad de formarse en aspectos concretos, bien por intereses administrativos y económicos (acceso a sexenios, titulaciones...), bien por promoción personal y el veinticinco por ciento por interés del centro o por necesidades de formación detectadas por el Claustro y/o la organización del Centro.

El profesorado no expresa en sus demandas el tipo de intervención que considera más eficaz y más adecuado, solamente se detectan sus preferencias al seleccionar las actividades en las que se inscriben, de forma que mayoritariamente eligen como tipo de intervención prioritario: cursos, seminarios, conferencias y módulos de profundización, de carácter fundamentalmente informativo- transmisivo (76,3% durante el curso 1995-96), a pesar de algún intercambio de experiencias que se pueda dar en el seno de algunos seminarios y en menor escala las modalidades de grupos de trabajo y asesoramiento que se consideran tipos de intervención más activos e integrados en las dinámicas de trabajo de los centros.

El grado de satisfacción que muestran estos profesores responde a valoraciones positivas en torno a la validez de los contenidos que se ofrecen en las actividades formativas, el nivel de dificultad que presenta, las nuevas ideas y métodos que se sugieren, así como el material que se ofrece o el tiempo de dedicación a la actividad.

El profesorado formador que realiza estas actividades suele ser más crítico con la realización de las mismas, valorando bastante positivamente la consecución de objetivos, la satisfacción de expectativas, el grado de aplicación de los materiales y de las aportaciones que se hacen, la organización que sustenta las actividades o el tiempo de dedicación.

Interesa destacar la valoración que hacen los profesores del grado de aplicación de la formación recibida. De los profesores asistentes a la formación del PFZ del curso 1994-95 y 1995-96, un 4% reconoce que no tiene aplicación ni al centro ni a su aula, el 26% la tiene a largo plazo, el 41% a corto plazo.

Las valoraciones de las actividades formativas que realizan tanto el profesorado como los asistentes son, en líneas generales, altas, de forma que en una escala de cero a diez, el promedio, en el ejemplo estudiado, suele ser de siete puntos. Valoran aspectos como: los nuevos métodos presentados, el cumplimiento de expectativas, la coherencia de los contenidos, el grado de aplicación de contenidos y materiales, la metodología empleada, el tiempo dedicado a esa formación específica y la propia organización de la actividad. A su vez los centros evalúan la atención a sus demandas, las causas de no participación e incluso los aspectos de información y organización que permiten acceder con fluidez a este tipo de formación.

Los centros educativos demandan en un alto porcentaje (88%) formación sobre cuestiones curriculares. Principalmente, se trata de adquirir formación sobre el desarrollo del currículum desde sus diversas facetas, constituyendo una preocupación significativa en las propuestas de formación de los centros. De estas propuestas tan sólo el 12% hace referencia explícita a demandas de formación sobre la diversidad de los alumnos y de éste porcentaje el 9% está dirigido a actividades formativas dentro del ámbito de la educación especial, tan sólo un 3% demanda formación para conocer cómo tratar la diversidad de necesidades educativas en el marco del aula ordinaria.

c. ¿Qué se oferta?

Los PFZ recogen estas demandas de los centros en un alto porcentaje (un 89% en el curso 1995-96) y tan sólo se anulan un once por ciento de las actividades previstas. En este aspecto cada vez más las Comisiones que llevan a cabo los Planes de Formación afinan en sus propuestas y recogen con más fidelidad las demandas del profesorado.

Las razones que manifiestan los profesores para no inscribirse en algunas actividades son del tipo: motivos personales, horario y/o periodicidad no adecuada, inadecuación del lugar de desarrollo de la actividad; es decir, las razones expresadas hacen referencia a aspectos funcionales y materiales, no se recogen con frecuencia significativas valoraciones negativas en torno al desarrollo de la formación por parte del profesorado o al contenido de la misma, tan sólo en alguna observación expuesta en las valoraciones del centro, se expresa la necesidad de constatar de alguna forma la incidencia de esta formación en los centros, así como la prioridad que se debiera dar al asesoramiento, como formación más adecuada a las necesidades específicas de cada centro.

d. ¿Cómo se forma?

El modelo de formación por el que ha optado la Administración educativa, establece itinerarios educativos mixtos que conjugan el modelo aplicativo-transmisivo, en el que se ofrece al docente información sobre nuevas concepciones provenientes del campo teórico o pautas normativizadas que le lleven a cambios de conducta o actitudes para mejorar su enseñanza, con el modelo regulativo- reflexivo, que *a partir de las necesidades de los docentes y de sus propios problemas profesionales, realice un proceso de recepción-experimentación- interiorización de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje* (Imbernón, 1989:18).

El primer modelo, el aplicativo-transmisivo, supone la existencia de propuestas elaboradas por especialistas fuera del aula, que los profesores deberían aplicar en sus prácticas. Se trata de dar conocimientos y ofrecer instrumentos didácticos, deducidos del análisis de contenidos disciplinarios que faciliten la mejora de la enseñanza.

Como cualquier otra modalidad, la adecuación o inadecuación del modelo depende de la relación objetivos/proceso/resultados. En este caso, a través de esta propuesta formativa, se facilita la transmisión de información a grandes colectivos de docentes participantes. Se trata de comunicar nuevos enfoques, nuevas terminologías, aspectos novedosos que se han de considerar, enfoques científicos que es necesario tener en cuenta en la práctica o normativa que es necesario aplicar.

Ahora bien, esta supuesta ventaja inicial que puede responder al objetivo de comunicar algo nuevo a un colectivo grande como primer contacto con el tema, puede suponer algunos inconvenientes posteriores, si se mantiene el modelo cuando los objetivos son formar en esos nuevos enfoques, en esos aspectos novedosos a los docentes. Sobre todo si de lo que se trata es de conseguir la modificación de actitudes que promuevan construcción de conocimientos y revisión de la práctica educativa con implementación de cambios, como efecto directo de la aplicación.

Es entonces cuando el modelo aplicativo-transmisivo se convierte en una propuesta inadaptada. Ante todo porque no respondería a la diversidad de situaciones profesionales y personales de los docentes participantes y porque partiría de la inamovilidad que conlleva la certeza metodológica. Los participantes en la formación que se sitúan ante el experto que “sabe” lo que ellos han de hacer y sólo deben recibir, aceptar y aplicar aquellas consignas, puede aceptar resignado las indicaciones, rechazarlas y en un extremo compartirlas. El objetivo de la formación debe atender a un modelo regulativo-reflexivo, que sitúa al profesor en una situación de investigación-acción, donde se parta de la diversidad de situaciones profesionales y suscite su iniciativa didáctica y su capacidad de reflexión y autorregulación de sus conocimientos y de su práctica.

Por todo esto es conveniente considerar que, si bien la formación externa al centro combina ambos modelos, situándonos en un contínuum que recorriera desde el modelo transmisivo al modelo reflexivo más puro, la formación externa al centro actual recoge elementos de ambos y elementos en transición de uno a otro en los que se mezclan actuaciones de uno y otro estilo, en función de los formadores y formadoras que llevan a cabo la formación.

Respecto a éstos como factor influyente, es de gran relevancia la intervención de los formadores en la formación permanente del profesorado, ya que su actitud y su capacidad pueden determinar la pertinencia o no de los modelos empleados y de la estructura puesta en marcha.

Tanto en el territorio dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia como las distintas comunidades autónomas han adoptado dentro de su modelo de formación, la estrategia de ofrecer la formación a través de formadores provenientes de la docencia y de la práctica educativa cercana. Se ha abandonado la idea de los expertos de carácter universitario o no, en estos bloques formativos, por considerar que no era fácil la adaptación a las necesidades de la práctica docente cotidiana, para pasar a un modelo de formadores *practicantes- investigadores* (Meirieu, en Imbernón, 1992:55).

Por otro lado, el territorio dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia y las distintas comunidades autónomas han organizado la formación permanente de formas algo diferenciadas. La creación de los Centros de Profesores (1984) y su actual regulación a través de la Orden de 18 de marzo de 1996 por la que se desarrolla y aplica el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, consolida unos centros que cuentan con más de diez años de existencia y que han demostrado su capacidad de adaptación y respuesta a las demandas formativas del profesorado implicado en la implantación de las nuevas enseñanzas, a pesar de algunas limitaciones que se han venido manifestando en su puesta en práctica.

Situados en zonas específicas en los que los profesores se pueden reunir, formar grupos de trabajo, reflexionar sobre su práctica, recibir apoyo material y de asesoramiento, permiten un acercamiento a las diversas necesidades formativas de los docentes que tienen adscritos y la posibilidad de darle respuesta adecuada.

Los CEPS elaboran, desarrollan y evalúan un plan anual de actuación que forma parte del plan provincial de formación, siguiendo las prioridades y directrices anuales establecidas por la Dirección General de Renovación Pedagógica (Orden de 18 de marzo de 1996. BOE 26.03.96, cap. V). El Plan provincial de formación surge de la elaboración que realiza el MEC, vistos y estudiados los proyectos de planes provinciales que concretan las directrices generales a la luz de los diferentes contextos. En ellos se recogen las necesidades de formación en el ámbito provincial. Aprobados los proyectos de plan provincial de formación, después de pasar diferentes trámites burocráticos, pasan a formar parte de las directrices generales que deben poner en práctica los CEP.

Estos existen en casi todas las comunidades autónomas, excepto en el País Vasco, Galicia y Cataluña. En ésta última, la formación permanente está íntimamente ligada a los ICE (Institutos de Ciencias de la Educación), a la par que se ha creado una red de Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) que simultáneamente ofrecen apoyo logístico, material y organizativo a las actividades de formación.

Las distintas modalidades de intervención (cursos, conferencias, seminarios, grupos, de trabajo, jornadas de intercambio de experiencias, asesoramientos en centros...) permiten ofrecer distintos itinerarios de formación a los docentes, en función de su diversidad profesional y en la línea señalada.

Estas actividades se desarrollan en dos módulos horarios, básicamente: el periodo que va de las 12:30 a las dos del mediodía y el que va de las 17:30 a las 20h. de la tarde. Las características de estos horarios promueven diferentes actuaciones en las actividades formativas. Así aquellas que se desarrollan al mediodía, deben forzosamente de adecuar contenidos y metodologías a la brevedad del periodo de formación en el que están dispuestos a participar los profesores.

Generalmente salen de los centros a las doce o doce treinta para asistir a la formación con el estado de ánimo propio de una actividad docente intensa cargada de situaciones diversas y en ocasiones problemáticas, que requeriría momentos de relajación y predisposición a la reflexión y adquisición de nuevos conocimientos. A su vez, la última parte de las sesiones que desarrollan estas actividades, también se ven

afectadas, en tanto que a las 15h de la tarde deben reanudar sus tareas docentes en el centro y las actividades formativas suelen acabar a las 14h, dejando escaso tiempo para el traslado al lugar de trabajo y mucho menor para comer.

Todo ello genera un tipo de intervención formativa, que se convierte en un traspaso de información y materiales entre un colectivo más o menos afín en necesidades formativas.

La segunda modalidad horaria que abarca horas posteriores al trabajo diario, presenta algunas ventajas respecto a la anterior, en cuanto a tranquilidad. El profesorado que así lo elige, está dispuesto a reflexionar y adquirir conocimientos dentro de un marco más relajado de intercambio de experiencias y de valoración de tareas. Al menos, el tiempo no se interpone en la buena o mala marcha de los cursos, seminarios o cualquier actividad formativa que se organice.

A pesar de las aparentes ventajas hacia la segunda franja horaria es poco frecuente que los profesores elijan asistir a cursos, seminarios y otras actividades a la tarde. Generalmente consideran más interesante integrarlas dentro del horario de 9 a 17h, valorándolo como parte de su horario lectivo y no ampliándolo.

De tal modo que la asistencia a actividades de formación se ve seriamente condicionada en determinadas zonas de actuación de los PFZ si se hacen propuestas de horarios de tarde.

Desde la perspectiva que da el análisis de un período de tres cursos escolares (1992-1995) considerando las variables matriculación, certificación, asistencia de un 80% a las sesiones, como síntesis se puede decir que hay una tendencia que hay que consumir cada vez más formación, aumenta la matriculación en distintas actividades formativas y distintas entidades formadoras y en cambio hay una tendencia a disminuir la asistencia.

Una de las razones que pudiera argumentarse ante esta última situación sea la de estar llegando en estos momentos a un cierto grado de exigencia formativa que hace unos años no se manifestaba. El profesorado actualmente elige actividad según sus intereses, profesor, horario, periodicidad y no es tan crítico en cuanto a modalidad, metodología e incluso contenido. Lo que sí manifiesta de forma creciente es la necesidad de una formación "a la carta" de ahí que los asesoramientos a centro sean la modalidad formativa insistentemente solicitada.

2. La formación en y para el centro.

Desde la perspectiva del análisis de los procesos de formación ligados a los procesos de innovación, es interesante profundizar en el sentido de estas demandas y llegar a vislumbrar los objetivos y expectativas del profesorado respecto a las mismas.

En primer lugar, destaca el carácter individual de las demandas formativas frente al carácter colectivo o de centro. La consideración del centro educativo como unidad de cambio, en el que la dinámica organizativa genera necesidades de innovación y en consecuencia propuestas de formación, queda bastante alejada de la realidad más inmediata de los centros que participan en los PFZ de la zona objeto de estudio.

Al parecer, el profesorado demanda formación en función de sus expectativas respecto a la tarea docente, según sus propias inquietudes de renovación y en relación a sus inseguridades profesionales. No considera, en líneas generales, las necesidades colectivas surgidas del propio centro, considerándolo núcleo de formación y cambio.

Esta interrelación profesorado-formación-innovación presenta excepciones considerables en determinados ámbitos; así, en el campo de las nuevas tecnologías: informática y vídeo son excepcionales, en cuanto a su consideración de necesidad colectiva. Las demandas formativas en estos campos suelen surgir de la necesidad de formarse para poder aplicar dichas enseñanzas en las aulas de informática y de audiovisuales que se han integrado o se están implantando en los centros. De ahí que la innovación implementada o en proceso de implementación del centro como tal revierta en necesidades concretas de formación en aquellos profesores que deben impartir clases sobre ellas. Este es uno de los ejemplos más evidentes de demandas surgidas de necesidades colectivas.

No sucede lo mismo en las áreas curriculares, las relacionadas con la atención a la diversidad, salud, etc, en las que se demandan actividades en función de objetivos y expectativas propias de los profesores participantes. En estas actividades no sólo reciben la formación a título individual sino que posteriormente es muy difícil la transmisión de conocimientos al colectivo y más aún la constatación de la posible incidencia en el aula o en el centro.

Un segundo factor que hay que considerar es el grado de incidencia en el centro y/o en el aula que provoca la formación recibida. La finalidad de todo programa de formación es propiciar modificaciones en la conducta profesional de los participantes. Se trata de provocar cambios en las destrezas, habilidades, métodos, actitudes. La transferencia de la formación a la práctica docente es la forma en que realmente se da respuesta a las necesidades de formación planteadas. Si la formación no es transferida en alguna medida, sus resultados pueden haber mejorado al profesor individualmente, como persona, pero no habrá logrado cumplir los objetivos que el sistema educativo se había propuesto al plantear los planes de formación puestos en marcha.

Para poder validar la formación externa al centro, se han establecido mecanismos de evaluación de la formación desde perspectivas ajenas al centro que tratan de constatar, entre otras cosas, el grado de cambio y de actualización que manifiesta el profesorado tras la formación recibida. En este caso se encarga la inspección de enseñanza de llevar a cabo esta labor. Trata de hacer un seguimiento y control de la actuación profesional del profesorado, siendo muy difícil registrar de forma sistemática y eficaz los cambios habidos en el profesorado tras su participación en actividades de formación. Cosa distinta sería si cambiamos el planteamiento y lo llevamos del carácter individual al carácter colectivo del centro.

Este enfoque nos llevaría a resituarse la formación como medio útil de innovación en el marco de la formación interna, en el centro y para el centro, a través de la cual el profesorado adquiere las habilidades, destrezas, conocimientos y capacidades necesarias para replantearse prácticas, actitudes, experiencias y comportamientos que le permitan tener una visión crítica y evolutiva de su profesión, capacitándolo para adaptarse a las situaciones de cambio que el centro pueda generar.

En esta línea de actuación, la formación del profesorado puede avanzar hacia modelos colaborativos a partir de replantearse fórmulas intermedias de acceso progresivo a una cultura de centro, que permita el desarrollo de innovaciones a partir de procesos de cambio y formación integrados en el quehacer cotidiano del centro.

Una forma de intervención formativa, que el profesorado está solicitando con insistencia progresiva a los Planes de Formación y a la que la Administración va dando respuesta, es el asesoramiento en el propio centro sobre aquellas necesidades formativas concretas que se hayan generado, en ocasiones a partir de proyectos, en otras a partir de las inquietudes de grupos y subgrupos que solicitan la formación.

Esta fórmula, según sea su puesta en práctica, puede constituir un paso intermedio entre la formación externa descrita y la formación interna, producto de la evolución profesional en el centro.

Se trata de concebir el asesoramiento como el medio para ir adquiriendo cultura formativa en el propio centro, actitudes propicias de autoevaluación y autoformación como modo de desarrollo profesional, integradas como instrumentos de formación permanente.

En ocasiones, se confunden estos objetivos y se busca el asesoramiento como tabla de salvación de todos los problemas generados en el centro, creyendo erróneamente, que un agente exterior puede comprender todos los mecanismos que rigen la vida del centro y que podrá proponer soluciones definitivas a los problemas. Esta visión, lamentablemente no infrecuente, obvia la verdadera finalidad de los agentes externos que tratan de incidir en la formación del centro.

El objetivo fundamental de éstos (asesores, equipos de profesionales, orientadores, inspección...) debe ser la facilitación de medios, recursos, estrategias, el logro de una comunicación fluida entre los participantes, la adquisición de una cultura del cambio y la autoevaluación, como medio de crecimiento colectivo. Se trata de lograr la autonomía en los procesos de formación de los profesores del centro en el que intervienen y, a través de ello, el avance progresivo hacia un nuevo concepto de desarrollo profesional del profesorado, inserto en un marco de cultura colaborativa y de mejora de la educación.

3. La formación del profesorado como elemento de desarrollo profesional.

De Miguel, et al, en la investigación sobre *el desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación* educativa, realizada con motivo de la convocatoria de los Premios Nacionales de investigación e innovación educativa del año 1992, publicada por el C.I.D.E Centro de Investigaciones y Desarrollo Educativo en 1994, aporta datos significativos sobre las concepciones de los docentes respecto a su propio desarrollo profesional y propone vías de acceso al mismo, destacando el papel prioritario de la interrelación entre las variables desarrollo profesional, innovación y formación, en un marco organizativo que lo posibilite. Este es el sentido en que debemos entender el desarrollo profesional del docente.

A diferencia de la gran mayoría de docentes, que piensan que su desarrollo profesional consiste básicamente en progresar en su *carrera docente*, creemos con De Miguel (1994: 18), que *requiere entender el ejercicio docente como una situación de constante aprendizaje... Es necesario entenderlo como un proceso de formación continua a lo largo de todo el ciclo profesional que produce un cambio y mejora en las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y sobre todo actuar sobre la enseñanza... Se trata de situar al docente en un proceso de cambio que repercuta directamente en la mejora de la escuela.*

La dificultad más notoria respecto a compartir esta concepción reside en el establecimiento de un dilema entre *lo que piensan y lo que hacen*, dicho de otro modo, a un alto porcentaje de docentes no les resulta fácil concretar sus concepciones pedagógicas y verlas en las prácticas que ellos llevan a cabo.

Como ilustración se puede apuntar la opinión manifestada por un colectivo de más de mil doscientos directores y directoras de centros públicos de enseñanza primaria, recogida por A.Serrat y S.Vidal en diferentes sesiones de los Cursos de Gestión y Dirección escolar realizados en Cataluña y otras intervenciones formativas en centros pertenecientes al territorio MEC, que se vienen realizando y en las que se les pide a los profesores que prioricen una serie de motivaciones por las que ellos cambiarían de escuela.

Las variables que intervienen responden a motivaciones pertenecientes a las categorías establecidas por Maslow (1970). Las más seleccionadas son: *impartir una enseñanza de calidad, la posibilidad de mantener una buena relación con los compañeros, planificar mejor el trabajo, poder autorrealizarse en el trabajo*. Estas opiniones adquieren la consideración de concepciones teóricas que se desean llevar a la práctica pero que no resisten un verdadero contraste con la práctica docente que se realizan en los centros. En el estudio de caso que desarrollaré en el capítulo IX tendremos la posibilidad de constatarlo al recoger datos sobre las concepciones que sobre los agrupamientos flexibles homogéneos mantienen los docentes que los realizan y las prácticas docentes que sobre los mismos hacen.

Además de este grave escollo entre las concepciones pedagógicas y las prácticas docentes, el análisis llevado a cabo en el estudio y las múltiples sesiones de reflexión y formación realizadas en diferentes campos educativos y en común con los docentes, me permiten apuntar algunas dificultades específicas que entorpecen el desarrollo profesional:

La insularidad que aún se mantiene en la tarea docente.

A pesar de que el trabajo en ciclos se ha consolidado en la gran mayoría de centros educativos de enseñanza primaria, la cotidianidad del trabajo docente de aula no está compartida por un equipo de profesores, sino todo lo contrario, a partir de unos acuerdos muy generales, cada docente se enfrenta solo ante la concreción diaria de su realización. Metodologías, elaboración de materiales, resolución de situaciones conflictivas se resuelven en la soledad del aula, sin la participación ni la reflexión conjunta del equipo de ciclo, departamento y/o comisión correspondiente.

Sentimiento de culpabilidad ante procesos reflexivos.

El profesorado manifiesta sentimiento de culpabilidad ante las situaciones de reflexión pedagógica. Concibe su trabajo como de interacción directa con los alumnos; la enseñanza directa es el objetivo de su trabajo. Los procesos de autoobservación, observación del aula, reflexión conjunta de profesionales y discusión pedagógica forman parte de unos ritos de carácter generalmente externos, ya sea por requerimientos de la Administración educativa, ya sea por necesidades de formación externa al centro y poco coincidentes con sus prioridades. Este hecho les proporciona sentimientos de culpabilidad por *abandonar* al alumno en aras de una mayor formación y un crecimiento profesional, que no consideran como tal. No manifiestan tener un perfil claro de lo que es ser buen profesor, se identifica sólo con el trabajo inmediato y no con la preparación profesional que se requiere para ello.

La escasa valoración del equipo docente como medio de mejora educativa.

Cada vez es más frecuente la consideración entre los docentes de la eficacia de los equipos docentes del centro, en términos de resultados organizativos y curriculares.

Al parecer, el equipo docente que constituye el llamado ciclo está fuertemente consolidado en la actualidad de los centros, no así los departamentos de escasísima presencia en los mismos y las comisiones, que generalmente actúan como comisiones

ad hoc. De forma que asumido el o los objetivos propuestos desaparecen para crearse en el momento oportuno otra comisión destinada a asumir nuevos objetivos.

La dificultad radica en que se le pide a estos equipos eficacia. Eficacia, en cuanto a operativizar el tiempo, los recursos humanos, materiales y sobre todo en cuanto a resultados. Entendiéndose por resultados aquellos aspectos de la tarea docente diaria, que realizados en equipo puedan beneficiar a cada uno de sus componentes en mayor grado que si lo hubieran hecho individualmente. Se trata de compensar el esfuerzo inicial de entendimiento colectivo con resultados individuales.

Es claro que no siempre la resultante de procesos de reflexión colectiva, proporciona resultados evidentes y palpables en la práctica docente cotidiana. Antes bien la reflexión pedagógica de los equipos lleva a un desarrollo profesional en la medida que ésta aporta elementos de cambio sustanciales al docente, a sus actitudes, a sus comportamientos, a sus concepciones pedagógicas y todos sabemos que estos cambios no son tangibles de forma inmediata, ni se pueden constatar en actas extraídas de las diferentes reuniones u observaciones realizadas. Esta falta de inmediatez, además de una concepción del desarrollo profesional como promoción en la carrera docente, permite que el trabajo reflexivo en equipo no obtenga los resultados esperados como instrumento de desarrollo profesional para los docentes.

Rechazo a todas aquellas tareas que supongan inseguridad

Como toda innovación supone plantear a los docentes la incursión en procesos de reflexión y cambio ; implica plantearles nuevos retos que hasta el momento sólo un sector había incorporado a su quehacer docente diario.

Partir de la teoría pedagógica para llegar a la práctica o a la inversa supone distintas dificultades, a las que no todos los docentes están dispuestos a exponerse. El campo que mejor conocen es el de la práctica educativa y en éste es donde él como docente se mueve con mayor seguridad. A su vez se ha desenvuelto con mayor o menor grado de adecuación, pero lo ha venido realizando a través de los años sin que el medio social ni el medio profesional le exigiera replantearse su tarea, de ahí que se unan dos elementos claves para resistir a la necesidad de dar un vuelco profesional y contrastar su práctica con las teorías pedagógicas, bien sea para mejorar su forma de hacer o bien para enriquecer la propia teoría, a lo cual tienen acceso.

Un primer factor de resistencia lo constituye la inseguridad que le crea el paso a un campo teórico del cual partir o al cual remitirse y un segundo la falta de exigencia por parte del entorno social y el entorno profesional.

Así, pues, mejorar la escuela implica dinamizar procesos de innovación y abordar el desarrollo profesional de los docentes en un marco organizativo, que a su vez integre una formación de los profesores. Esta formación debe originar cambios sustanciales tanto en las estructuras organizativas como en el pensamiento, actitudes y comportamientos profesionales de los individuos.

Se trata, pues, de plantear qué marco organizativo es el más adecuado para que se den estos procesos de mejora individual y colectiva y qué tipo de formación se requiere para que se produzcan los cambios deseados.

Los centros educativos constituyen el contexto de trabajo que mediatiza los procesos de formación y mejora docente. Las variables de organización deben dejar de ser consideradas por el profesorado como un impedimento a la innovación educativa para convertirse en su principal aliado (De Miguel, 1994: 51).

4. La evaluación como proceso de innovación. Marco organizativo.

La Reforma educativa actual, a través de su desarrollo legislativo, ha dotado a los centros educativos de una mayor autonomía respecto a etapas anteriores y ha planteado la necesidad de implantar un marco organizativo adecuado a las exigencias propias del modelo de escuela comprensiva adoptado.

La legislación actual ha ido perfilando a lo largo del tiempo esta necesidad de autonomía de los centros, de tal modo que la LODE en su art. 15 comenzó a desarrollar aspectos de autonomía pedagógica por primera vez; la LOGSE en su art. 58 ampliaba estos primeros pasos de autonomía pedagógica con un incremento hacia aspectos económicos, aún restringidos pero en una línea de mayor abertura. Es la LOPEGC en el Capítulo II. Art. 5-6-7 donde consolida un mayor grado de autonomía para los centros, desarrollándola en el sentido de autonomía en la gestión organizativa y pedagógica, en la publicidad del Proyecto Educativo del Centro y en la gestión económica, al hablar de la generación de los propios recursos por parte del Centro.

Dentro del margen de autonomía que posee el centro, destaco aquellos factores organizativos, que por su significatividad en los procesos de cambio que se vienen realizando en ellos, pueden ser considerados elementos configuradores de una cultura organizativa con capacidad para propiciar el desarrollo profesional de los docentes.

Básicamente me refiero a los Planes institucionales, a través de los cuales el centro establece el marco necesario para desarrollar la autonomía que desde el sistema educativo se le atribuye.

En la medida en que los centros educativos desarrollan el margen de autonomía que el modelo administrativo actual les concede, los planteamientos institucionales van adquiriendo mayor sentido para el centro, en tanto organización y para los docentes que en él trabajan, en cuanto profesionales docentes.

Los argumentos que fundamentan la necesidad de establecer planteamientos institucionales asumen la capacidad de los mismos para posibilitar *actuaciones individuales y colectivas más económicas y racionales* Además, *orientan la clarificación ideológica y organizativa, facilitan acciones coordinadas, coherentes y sirven al proceso de legitimación que debe acompañar a las organizaciones que se mueven en contextos democráticos (Gairin, 1991 b: 8-10).*

El centro educativo, desde la concepción de sistema abierto al medio, necesita establecer planteamientos a largo, medio y corto plazo que le permita adquirir una perspectiva de acción eficaz en cuanto a la respuesta educativa que la sociedad le reclama. A su vez, precisa la clarificación y fijación de objetivos, la coherencia en la acción educativa, que le puede proporcionar el Proyecto educativo del Centro y el Proyecto Curricular de Centro, regulado por la normativa recogida en el Reglamento de Régimen Interior, así como dotarse de planteamientos a corto plazo como el Plan anual, el Presupuesto o la Memoria Anual de Centro, que permitan llevar a la máxima concreción los objetivos fijados por la institución educativa.

Los centros, que tratan de crecer en el marco de autonomía establecido, desarrollan mecanismos de interacción entre cada uno de los proyectos establecidos en el centro. De tal forma que el Proyecto Educativo del Centro, portador de los objetivos generales del centro, de las grandes líneas de acción, de la configuración de los rasgos de identidad de la escuela, están perfectamente conectados con las concreciones curriculares desarrolladas en el Proyecto Curricular, llevando a la práctica docente los objetivos y contenidos curriculares, secuenciados y seleccionados por los profesionales, a través de trabajo colaborativo y procesos de discusión pedagógica.

Así mismo, estos objetivos y éstas prácticas docentes requieren normativizarse, para poderse llevar a cabo de forma eficaz. Es el Reglamento de Régimen Interior el documento encargado de este fin. Deberá compartir con los documentos anteriores las cualidades de consensuados, contextualizados y eficaces.

En un corto plazo de acción, a lo largo del curso escolar, el centro educativo como organización que es, debe plantearse la necesidad de planificar sus objetivos, acciones y sus recursos. Es de uso general, los Planes Anuales de Centro, que recogen las intenciones y necesidades educativas y organizativas que, procedentes de los proyectos educativos y/o curriculares se deben llevar a cabo a lo largo de un curso escolar. Como tal plan, facilita la previsión de los objetivos, acciones, medios y evaluación necesarios para llevar a la práctica los principios establecidos por el Centro.

La realización del Plan Anual viene condicionada por el Proyecto de presupuesto, que pone los medios económicos y recursos necesarios para su cumplimiento. Así mismo, es evaluado en su globalidad por la Memoria anual del Centro, que puede convertirse en un instrumento de reflexión colectiva y evaluación interna.

Es de mi interés resaltar la importancia que debe adquirir, en la dinámica organizativa del centro, la Memoria Anual como tal instrumento de evaluación y formación interna.

Estamos en unos momentos, en que con la aprobación de la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Docentes (9/1995; de 20 de noviembre de 1995) nos lleva a considerar la creciente importancia de la evaluación de los centros y de la actuación docente, directiva y de la inspección. Junto a la necesidad de evaluar el sistema educativo en general, se contempla la necesidad de evaluar los centros docentes desde una práctica de evaluación externa, a través básicamente de la

inspección y desde la práctica interna de revisión y valoración de procesos y resultados, incardinada en el quehacer cotidiano de los centros.

Esta evaluación viene determinada en el art. 29. 1 y art. 29.3 en su modalidad de evaluación externa e interna al centro. Así respecto a la primera indica: *La Administración educativa correspondiente elaborará y pondrá en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos y que se llevarán a cabo principalmente a través de la inspección educativa* (art. 29.1).

Respecto a la segunda, establece que: *además de la evaluación externa, los centros evaluarán su propio funcionamiento al final de cada curso de acuerdo con lo preceptuado por la Administración educativa de la que dependan* (art. 29.3).

Es desde esta última perspectiva en la que situaré la Memoria Anual de Centro, definiéndola como un instrumento idóneo para la práctica de la evaluación interna o autoevaluación de los centros, entendiendo, a su vez, por evaluación la revisión, valoración de procesos, el control de resultados y la toma de decisiones con la finalidad de mejorar ambos.

4.1. La evaluación externa respecto a la mejora educativa.

La actividad de los Centros escolares no se suele someter a una evaluación sistemática y rigurosa. Las escuelas, sencillamente, funcionan...

El Centro es una caja negra en la que entran los alumnos con un caudal de saber y de la que salen con otro bagaje. No se conoce lo que pasa dentro de ella: cómo se produce el aprendizaje y qué tipo de procesos se dan en la actividad interna; éstos son las palabras que M.A. Santos Guerra (1990:5) emplea al iniciar su trabajo sobre la evaluación de centros y las mismas que compartimos al plantearnos la necesidad de mejorar la organización y gestión de nuestros centros escolares.

Hemos de partir de realidades tan notorias como las expuestas por el autor. Los centros escolares muestran una realidad compleja en torno a la evaluación.

Conocer todo aquello que acontece en el seno de la escuela, no puede ser un deseo más o menos caprichoso de algunos docentes, preocupados por la mejora de su tarea educativa, antes bien debe percibirse como una necesidad de mejora personal y colectiva, en un entorno abierto a cambios constantes y demandas relacionadas con el mismo entorno que genera la transformación de la sociedad en la que se inserta el centro.

Al hablar, en el epígrafe anterior, de la necesidad de resituar el concepto de desarrollo profesional por parte de los docentes, en los términos de reflexión sobre la práctica, cambio de actitudes, mejora y perfeccionamiento de habilidades y técnicas, me estaba implícitamente refiriendo a la evaluación institucional, como instrumento básico para tal desempeño.

El concepto de evaluación, desde una concepción amplia del término, comprende *la realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio valorativo. Se suele considerar que el juicio se emite en función de unos criterios previos, aunque no siempre sea necesariamente así, y suele tener como finalidad informar la toma de decisiones* (Sancho, 1992: 47).

La evaluación institucional llevada a cabo más frecuentemente en los centros ha tenido, hasta el momento, un carácter externo. Generalmente, la Inspección educativa es la encargada de realizar esta función evaluadora y de control, así como, ocasionalmente, se han encargado de realizar esta tarea asesores e, incluso, auditores en determinadas situaciones. Como agentes externos a la realidad educativa del centro tratan de recoger información, a través de mecanismos formales o informales, con la finalidad de adquirir juicio sobre la eficacia del centro o sobre la calidad de la enseñanza que en él se ofrece y poder tomar decisiones en torno a ellos.

La complejidad de la realidad escolar es tal, que tanto la versión informal como la formal del proceso evaluativo así desarrollado, no permite recoger más que datos, frecuentemente superficiales, que satisfacen la necesidad social de control de resultados y poco o nada sobre los procesos que llevan a la mejora educativa del centro y al desarrollo profesional de los participantes en el mismo.

A menudo, padres, alumnos y los mismos profesores evalúan la escuela desde una perspectiva informal y poco sistemática, que genera juicios valorativos y toma de decisiones que condicionan desde el exterior, la vida escolar. Un ejemplo ilustrativo lo constituye la jerarquía de centros que se establecen en las poblaciones y que los padres interesados se preocupan de conocer ante la posibilidad de matriculación de sus hijos en algunos de esos centros. Se trata, evidentemente, de una evaluación subjetiva que corre de boca en boca, sin más criterios que la apreciación externa de indicadores muy particulares, pero eficaces.

Por otro lado, las visitas de la inspección, como agentes externos encargados de esta tarea, se centran en la consecución de datos cuantitativos, a través de instrumentos formales, que permiten obtener, entre otros, el perfil profesional del profesorado, el número de aulas y dependencias de las que dispone el centro para usos didácticos, en otro orden de cosas, los porcentajes de alumnos que van mejorando en su aprendizaje o los que por el contrario no avanzan en él, a partir de unos criterios excesivamente simples, que los convierten en índices de satisfacción o insatisfacción respecto a la eficacia del centro. Se trata, en todo caso de un rendimiento de cuentas, *accountability* desde la concepción de Scriven, propio de un entorno democrático que quiere ver los resultados de la inversión educativa que realiza.

Al decir de Beltran y San Martín, (1992:66), *una vía para el ejercicio de un control democrático (que trascienda, por tanto, al de carácter meramente administrativo), tanto externo como interno, consiste en la realización de evaluaciones democráticas en los centros escolares, entendiendo como tales aquellas en las que, tanto los métodos aplicados, como la información generada en el proceso evaluador es abierta, y se discute y reelabora entre los diferentes grupos de interés, formales o no, que configuran la comunidad educativa... Tal control sólo puede ser ejercido, en su*

sentido estricto, por los propios profesores, sobre la base de una revisión continua y suficientemente informada de su desempeño laboral.

4. 2. La evaluación interna o autoevaluación del centro

La evaluación de los centros debe aportar comprensión de la realidad educativa que acontece en ellos. Debe, a su vez, posibilitar la puesta en práctica de una responsabilidad profesional compartida.

Una posible vía para lograrlo se situaría en la evaluación interna o autoevaluación, que nace, a diferencia de la evaluación externa, de la propia iniciativa del centro y de la necesidad de mejorar las tareas educativas que se realizan, a partir de una creciente concienciación profesional. Para ello es necesario concebirla como una tarea ordinaria de revisión y comprensión de los hechos educativos, de la que los profesores extraen conocimiento para poder pasar a la acción y que les permite ir asumiendo cambios que mejoran su labor docente.

Con el fin de caracterizarla diremos con M.A.Santos (1992:45) que es **contextualizada**. El centro como institución tiene características propias de las que se ha de partir. La evolución histórica de los acontecimientos acaecidos en él, da un carácter peculiar a las acciones realizadas en la actualidad. Cada hecho tiene un enraizamiento en la historia del centro en el que es preciso enmarcarlo para llegar a su comprensión.

La evaluación considera no sólo los resultados, sino ante todo los **procesos**. No trata de hacer comparaciones intercentros al conocer el producto, sino más bien trata de recoger toda aquella información que le permita interpretar los hechos, conocer las actitudes y aquellos elementos implícitos y explícitos que conforman la realidad concreta. El propio proceso evaluador supone ofrecer conocimiento sobre los procesos realizados y con ello proporciona la ocasión de llevar a cabo simultáneamente los pretendidos cambios.

Es democrática. La participación es voluntaria y libre. Tiene *en cuenta la opinión de los miembros de la comunidad educativa porque ellos son los que disponen de las claves interpretativas de lo que sucede en el Centro*. Parte de la necesidad de los miembros de la comunidad educativa de conocer la adecuación de los medios a los fines. Pretende ajustar los recursos a los objetivos y esto a partir de la voluntad colectiva de mejora. Para ello da voz a todos los implicados en ella.

Usa la diversificación de métodos como medio de captar la complejidad de los fenómenos que se producen en la escuela. Obtiene los datos de diferentes fuentes, de tal modo que puedan contrastarse distintas perspectivas, opiniones, datos cuantitativos y cualitativos, con la finalidad de abarcar en lo posible la complejidad de los hechos que acontecen en la vida del centro. Así la información oral recogida a través de entrevistas personales, se complementará con la escrita a través de cuestionarios o a través de la observación directa, puesto que el objetivo será evitar la parcialidad y la subjetividad.

Está atenta a valores, no circunscribiendo su preocupación a la búsqueda de indicadores de carácter técnico... sino en el mismo proceso evaluador.

Evita las simplificaciones abusivas. La evaluación así caracterizada, a pesar de que genera una gran cantidad de información que trata de facilitar, desde diferentes fuentes y diferentes enfoques, la comprensión de hechos complejos, desecha la simplificación de datos a través de cuantificaciones y estadísticas. *No porque éstos no puedan ser utilizados, sino porque no deben ser la única referencia que exprese una realidad tan compleja y dinámica como es la vida de la escuela.*

Se realiza basándose en la negociación entre los implicados. La negociación se convierte en el instrumento que garantiza el interés colectivo por encima de los intereses personales. Establece las condiciones de realización y de participación de los miembros de la comunidad educativa. Pone límites a la obtención de información, manteniendo la intimidad precisa y determina la confidencialidad de la información obtenida.

Mantiene una visión holística. La evaluación sectorial que se realiza en el centro debe estar enmarcada en una visión global del mismo, *ya que solamente se podrá comprender plenamente ese fenómeno desde las influencias de todos los demás factores.*

Se expresa en un lenguaje asequible. La elaboración de los informes de progreso y del informe o informes finales se realizan en un lenguaje comprensible para cada sector de participantes, atendiendo a las necesidades de comprensión del fenómeno expresadas a través de la negociación. Es necesario dar a conocer a cada sector de la comunidad educativa aquello que sea preciso para lograr la mejora del fenómeno evaluado y a su vez la mejora del centro en su globalidad.

Es educativa, por cuanto trata de mejorar la acción educativa llevada a cabo en el centro y, en segundo lugar, por cuanto trata de potenciar mecanismos de participación, diálogo y trabajo conjunto y con ello profundizar en las vías de desarrollo profesional del profesorado.

Los propios procesos evaluadores, generan, desde sus planteamientos y estrategias iniciales, cambios individuales y colectivos. El solo planteo de problemas supone, frecuentemente, movilizar mecanismos de resolución de problemas, que de no haberse planteado hubieran quedado en el inconsciente colectivo, sin iniciar su resolución.

Está comprometida con la sociedad. La sociedad, de la que forma parte el centro, requiere obtener información de las acciones educativas encomendadas a la institución escolar, así como conocer la eficacia de los recursos empleados en ellas.

Tanto la evaluación externa como interna, propuesta por cualquiera de los agentes intervinientes en las actividades educativas, debiera tener como eje vertebrador al profesorado. En palabras de Sancho (1992: 49), *el profesorado ha de tener un papel activo y protagonista en su desarrollo. Pero éste suele estar demasiado atareado e inmerso en la acción y, en general, no ha recibido la formación adecuada para llevar a cabo una tarea que requiere amplios conocimientos y habilidades específicas.*

La actividad constante, la urgencia de las demandas educativas de los alumnos, la concepción subyacente de la propia función educativa, la falta de formación específica son verdaderamente factores que restringen las posibilidades reales que tiene el profesorado para llevar a cabo la evaluación de su tarea educativa y, con ella, la mejora de los centros.

Las vías alternativas por las que se vienen desarrollando esquemas de superación, son: la presencia, cada vez mayor, de asesores externos que facilitan los procesos de evaluación interna de los centros. Éstos proceden, en gran parte de las instituciones colaboradoras de formación permanente (ICE, PFZ, en la C. A. De Cataluña, CEP en el territorio MEC o bien de las Universidades u otras instituciones privadas dedicadas a la formación) y realizan, entre otras, funciones de diagnóstico de necesidades, propuesta de estrategias, seguimiento de procesos, recogida de datos, análisis de la información, contraste de la misma, orientación sobre los informes y los planteamientos de mejora que ellos generan.

Todas estas tareas deben situarse bajo el enfoque de la consecución de autonomía por parte de los participantes. Se trata de solventar los problemas técnicos iniciales, formar en las habilidades específicas necesarias y generar la participación y la implicación en el proceso, para llegar a adquirir la formación evaluativa necesaria que permita prescindir del asesoramiento externo.

Por otro lado, una segunda vía de superación la constituye la concepción de la Memoria Anual de Centro como instrumento de evaluación interna. El profesorado, después de superar las primeras fases de conocimiento y elaboración de la Memoria Anual de Centro, como instrumento descriptivo de los hechos acaecidos en el Centro a lo largo del año escolar, está adquiriendo mayor conciencia del potencial evaluador que el documento tiene y está destacando sus virtudes como instrumento integrado en la dinámica escolar que puede facilitar procesos autoevaluadores, con todas las posibilidades de mejora que toda evaluación conlleva.

La Memoria Anual de Centro (MAC), vista desde la perspectiva de la autoevaluación, supone abrir una puerta a la integración de diversos factores de gran importancia en la vida de los centros. Tal como hemos ido destacando a lo largo de los capítulos precedentes, la innovación, la formación y el desarrollo profesional son tres elementos interrelacionados que convergen en la realización de la tarea educativa de los centros y que requieren mecanismos de autoevaluación.

Las propias características intrínsecas y contextuales de este instrumento posibilitan el desarrollo de *la autoevaluación que afecta a dos principios básicos de la actuación organizativa: la reinterpretación, que alude al proceso de dotar al colectivo de nuevos significados para sus actuaciones ordinarias y la reconstrucción, que tiene que ver, con la modificación estructural que debe suceder a la conciencia alterada de la realidad organizativa. La autoevaluación institucional puede ayudar a que se cumplan tales propósitos en la medida en que transforma la comprensión intuitiva, las concepciones implícitas y la experiencia en conocimiento formalizado... Representa la posibilidad de cambiar acciones individuales, rutinarias y dotadas de soporte administrativo, por acciones colectivas fundadas en la reflexión* (Beltrán, y San Martín, 1992:69).

La MAC está diseñada por la Administración educativa como instrumento evaluador, que en perfecta correlación con los restantes documentos que integran los planes institucionales de los centros (Proyecto educativo, Proyecto Curricular de Centro, Plan Anual, Reglamento de Régimen Interno, Proyecto de Presupuesto), permita orientar *la intervención educativa institucional*.

Al igual que el resto de documentos que rigen la vida del centro, la MAC *ha de ser coherente con el conjunto de condicionamientos internos y externos a que está sometido el centro educativo; es decir, a los márgenes de autonomía de los centros que les marca la legislación, las características del entorno escolar y el propio centro educativo y su tipología*. (Antúnez, y otros, 1991:16).

Los elementos que configuran la Memoria: evaluación de los objetivos del Plan Anual, de los aspectos de funcionamiento global del centro, del presupuesto aplicado, así como la evaluación curricular de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe aportar conocimiento sobre los fenómenos educativos del centro, de forma que permitan establecer vías de mejora de forma permanente e integrada en la vida ordinaria del centro.

Puede recoger información en torno a diferentes ámbitos:

- a) alumnos, profesorado, órganos colegiados, unipersonales
- b) incidencia de la formación del profesorado en el aula/Centro.
- c) cumplimiento de las normativas internas.
- d) organigrama formal/real
- e) tipo de comunicación ascendente/descendente
- f) proyectos de innovación
- g) imagen del centro
- h) cumplimiento de los Planes Institucionales
- i) realización de los Planes Específicos
- j) funcionamiento de los servicios escolares
- k) presupuesto del centro.

El proceso de elaboración de la MAC puede representar por sí mismo un proceso de evaluación formativa. Si implica negociación, entre los participantes, consenso ante la forma de llevarlo a cabo, necesidad real de conocer lo que está sucediendo, así como deseos de mejorar la práctica docente diaria, los participantes en este proceso deben concebir la propia elaboración de la MAC como parte del mismo proceso de autoevaluación.

La MAC debe ser el resultado de la interrelación con el Proyecto Educativo y el Plan Anual. Mantiene una estrecha relación entre los grandes objetivos planteados por el Centro (PEC), su concreción curricular (PCC), su puesta en práctica anual (Plan Anual de Centro) y su seguimiento y valoración (MAC). Como tal seguimiento y valoración final ha de servir para establecer aquellas necesidades de mejora que se plantea el centro para el o los siguientes cursos, de ahí que sirva de nacimiento del siguiente Plan Anual.

Este hecho permite establecer la dimensión espiral de este proceso evaluador. Ya que sus fases prevén: detectar necesidades, planificar la acción, realizarla, recoger la información pertinente de la forma descrita, realizar valoraciones colectivas, detectar nuevas necesidades para el siguiente curso y así sucesivamente.

Permite establecer mecanismos de metaevaluación sobre las propias estrategias de detección de necesidades, revisando el proceso de discusión y propuestas; así mismo valorar las propias estrategias de recogida de información, análisis e interpretación de los datos; conocer y estudiar la eficacia de los canales comunicativos empleados, el clima que se ha establecido a lo largo del proceso de elaboración o bien el grado de incidencia de la autoevaluación en el proceso de mejora del centro.

Esta forma de actuar de los centros fundamenta un carácter abierto a la innovación, da sentido a las actividades formadoras, porque éstas forman parte de la práctica ordinaria de los docentes y mejora las condiciones para el desarrollo profesional, ya que inevitablemente potencia las relaciones entre los participantes y el trabajo contrastado y en equipo. También se ha de dejar constancia de algunos peligros que es necesario salvar. Primero el posible protagonismo excesivo del equipo directivo en relación al resto de implicados con tal de llevar a cabo los procesos evaluativos o en su caso del profesorado en cuanto a orientar excesivamente la participación de los alumnos y padres, olvidando que en una evaluación de este tipo, todos tienen voz.

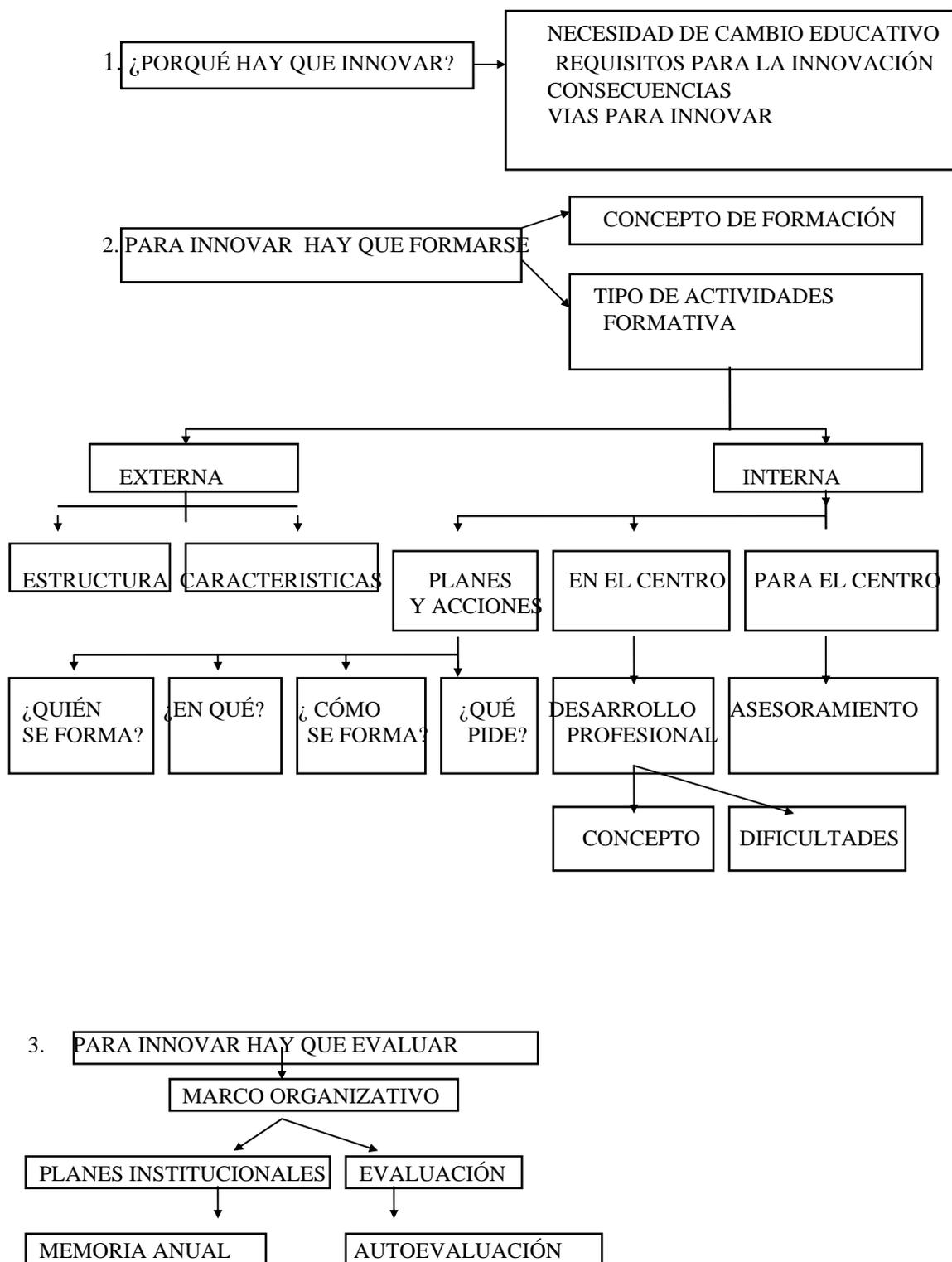
En segundo lugar, el peligro de justificar la mediocridad. Existe *el riesgo de que la mediocridad se vea reforzada por un proceso que culmina en la generación de informes autojustificativos* (Beltrán y San Martín, 1992:70), sin que ello lleve a los objetivos innovadores y formativos que se prevén.

El hecho de estar hablando de autoevaluación, no excluye la posibilidad de la evaluación externa, complementaria a la primera, que permita salvar algunos escollos de este tipo.

Hasta aquí se ha argumentado a lo largo del capítulo la necesidad de innovación a la que se ve sometido el sistema educativo, estableciéndose la interrelación existente entre innovar y formarse para ello o a consecuencia de ello. Los tres procesos: innovación, formación y desarrollo profesional son tres elementos claves para la mejora profesional de los docentes y de la calidad de la enseñanza en los centros. De ahí que sea preciso contar con un marco organizativo, que permita llevar a su estado óptimo de realización a la creciente autonomía en que se enmarcan legislativamente los centros y con ella los procesos de autoevaluación que integren de forma ordinaria procesos de innovación, formación y mejora.

El análisis de la realidad formativa de los profesores, tanto en la vertiente externa como en la interna, nos ha proporcionado elementos de reflexión para establecer un marco contextual al estudio de caso que a continuación paso a describir.

A modo de síntesis:



CAPÍTULO VI. LA ORGANIZACIÓN EN GRUPOS.

**LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES DE ALUMNOS
COMO ESTRATEGIA ORGANIZATIVA**

Es fácil constatar la ambigüedad con que se maneja el concepto de agrupamiento flexible y las diversas variantes organizativas que reciben el mismo nombre. Se podría decir que hacer grupos flexibles es una práctica organizativa tan popular entre los docentes, que cualquier alteración en la organización tradicional del grupo/clase, que no mantenga un horario uniforme e implique distintas agrupaciones y algún otro profesor además del tutor, recibe el nombre de ***agrupación flexible***.

Es evidente que no por popular es bien conocida. De hecho, algunos docentes conocen retazos de su primera concepción, algunos saben de sus prácticas en otros países, pocos han profundizado en la evaluación que en esos países han ido haciendo los autores que se han ocupado del tema y muchos menos se plantean si la práctica de agrupamiento flexible que realizan es realmente un medio eficaz de aprendizaje diversificado que tienda a individualizar la enseñanza.

A modo de ilustración podemos señalar que de la problemática relacionada con este tipo de agrupación *uno de los prejuicios más fuertes y arraigados en la mentalidad colectiva de los docentes es la necesidad de separar a los alumnos según capacidades en grupos homogéneos y no aprovechar la diversidad en beneficio de un mejor aprendizaje* (Badia,1988:74).

En las entrevistas y debates colectivos que he realizado desde 1991 hasta la actualidad, he podido constatar la necesidad de clarificar conceptos y redefinir con cierta precisión los elementos que intervienen en esta práctica para que responda a un modelo integrador de escuela.

Con esta finalidad en este capítulo trataré de establecer tres ejes de reflexión en torno a ella:

1. La importancia del grupo como medio de aprendizaje.
2. Lo que se entiende por agrupamiento flexible de alumnos, estableciendo el modelo subyacente y los elementos que intervienen en esta práctica organizativa.
3. Aquello que sabemos de su práctica en otros países y lo que nos pueden aportar las experiencias llevadas a cabo en nuestro contexto.

1. La organización de grupos y el aprendizaje.

En capítulos anteriores ya se ha descrito la necesidad organizativa del agrupamiento. La razón de número de alumnos frente al número de profesores, la repartición de recursos, espacios y tiempos comunes, el enfoque unívoco de la enseñanza, amparado en la semejanza de situaciones de aprendizaje creadas, son algunas de las razones predominantes en las prácticas escolares a la hora de constituir grupos/clase.

Por otro lado, en el seno de los grupos así constituidos, el profesor es el agente educativo principal que transmite el conocimiento al alumno que, más o menos pasivo o más o menos activo, lo recibe. *En los grupos /clase situados en este marco pedagógico, el énfasis casi exclusivo en la interacción profesor-alumno responde, al menos en parte, a la idea de que las relaciones que se establecen entre los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje tienen una influencia secundaria, cuando no indeseable o molesta, sobre el rendimiento escolar* (Coll, 1984:119).

De ahí que la base del aprendizaje recaiga en el trabajo individual del alumno y en la interacción profesor-alumno, tendiendo a descuidar las interacciones entre iguales que pudieran generar una fuente importante de conocimiento. Parece, sin embargo, que, al decir de Coll *disponemos en la actualidad de pruebas suficientes que permiten afirmar sin vacilaciones que la interacción entre los alumnos no puede ni debe ser considerada factor despreciable; por el contrario, todo parece indicar que juega un papel de primer orden en la consecución de las metas educativas* (ibid).

Esto nos lleva a considerar la constitución de grupos como algo más que una cuestión de eficacia organizativa. Debemos potenciar un aspecto que da fundamento educativo a esta práctica y es el valor que el grupo tiene como medio de fomentar las interacciones entre iguales. Con ellas se favorece el proceso de socialización, la adquisición de competencias y de destrezas sociales, el control de impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e, incluso, el rendimiento escolar.

Agrupar es, a mi entender, sólo un medio no es un fin. El fin es educar, enseñar a los alumnos del modo más eficaz posible, entendiendo por eficacia, la adquisición, a ser posible total, de los objetivos de aprendizaje previstos para ellos en la etapa educativa en que nos situemos, desde una perspectiva de educación integral.

La organización de los grupos debe estar encaminada a estos logros. Su eficacia vendrá marcada por la facilidad o los obstáculos que genere en la consecución de estos fines.

La situación de grupo se considera idónea para establecer mecanismos de descubrimiento y adquisición de valores. *Es en el grupo donde podrá el alumno ser tolerante con un compañero que le incordia, que le demanda en exceso o que quiere demostrar sus conocimientos ante el profesor o profesora.....Es a través de la interacción grupal que el alumno descubre sus propios límites en cuanto a conducta, conocimientos y valores adquiridos. Ahora bien, todo grupo no lo es por la simple yuxtaposición de individuos, sino cuando en el grupo existen las condiciones necesarias para adquirir estos conocimientos y se fomenta de forma explícita y organizada la interacción entre iguales* (Oliver, 1995:55).

Otro fin de carácter fundamental en la labor educativa es el desarrollo de la autonomía del alumno para aprender de forma independiente. En esta línea, *se trata de conseguir a través de la agrupación que el alumno desarrolle individualmente estrategias para enfrentarse a aquellas que se han establecido (en grupo) y, por tanto, que llegue a comportarse de una forma que va dirigida a la consecución de un nivel mayor de aprendizaje* (Roger, y Kutnick, 1990: 273).

El grupo supone una serie de exigencias al alumno que la situación de enseñanza individual no le proporciona. Un grupo, al decir de Roger y Kutnick, es *aquel en el que una alta proporción de las actividades de los alumnos tienen un carácter público. Además del juicio del profesor está el del grupo de compañeros (ibid).*

En situación grupal el alumno pasa de tener que rendir cuentas de su aprendizaje sólo al profesor a hacerlo además a un colectivo formado por sus compañeros. Esto aumenta el riesgo de ser enjuiciado públicamente y las consecuencias afectivas que de ello se pueden derivar; pero, a la vez, puede considerarse un medio beneficioso de ir adquiriendo el sentido de propiedad del trabajo y con ello aumentando el grado de autonomía para él deseable.

La intervención del profesor, propia de una situación de enseñanza/aprendizaje individual, deja de ser el punto de partida para el alumno, diversificándose en múltiples intervenciones del resto de componentes del grupo. El control que el profesor ejerce sobre el alumnado se diluye compartiéndolo con los compañeros.

Así pues, el carácter público del grupo puede constituir un medio propicio a las interrelaciones sociales que pueden generar conocimiento, ya que éste no deja de ser un proceso de significados compartidos en un clima de relaciones de poder específicas (*ibid*).

El aprovechamiento pedagógico de esta posibilidad grupal no implica olvidar al individuo como miembro del grupo. Las estrategias grupales surtirán efecto a través de las influencias que ejerzan sobre los miembros individuales (*ibid*).

El alumno aprende individualmente, pero en un contexto grupal. El objetivo deseado es que asuma paulatinamente las riendas de su aprendizaje, a partir del deseo de aprender. Desde el nacimiento el entorno mantiene el carácter grupal. El grupo familiar, escolar y los grupos sociales en los que participa presiden todos los procesos cognitivos y de aprendizaje que realiza. El alumno como individuo entra a formar parte de una red de interrelaciones sociales que aportan elementos educativos claramente diferenciados de las situaciones individuales de aprendizaje.

Los elementos que se ponen en juego en la escuela son los aportados por: el propio alumno como individuo, los compañeros como grupo, el profesorado y los recursos curriculares como intermediarios en los procesos de enseñanza/aprendizaje. El eje de la acción educativa lo constituye el alumno, el resto de elementos debieran girar en torno a él.

En un tipo de enseñanza que desarrolle este principio, el profesor asume un papel activo con el que pretende estimular aquellas habilidades del niño que puedan favorecer más su progreso. Utiliza al grupo como un mecanismo para lograr aprendizajes, en parte por el reconocimiento de la casi total imposibilidad de enfrentarse individualmente y de forma directa a las necesidades de cada niño y, en parte, por el reconocimiento del papel crucial del grupo en el aprendizaje del alumno...

Desde esta perspectiva, los aspectos sociales de la escuela primaria no se pueden considerar simplemente como un elemento opcional más a añadir al currículum. No pueden organizarse como y cuando el tiempo, los recursos y la paciencia del profesor lo permitan, sino que *los contenidos del propio currículum se han de ver como la resultante de la interacción social y su transmisión mediante su proceso social es algo tan necesario como deseable* (Roger y Kutnick, 1990: 274).

Considerado el grupo como medio para fomentar la interrelación social y con ella la generación de conocimiento es necesario definir aquellas prácticas grupales que posibilitan ambas cosas. En primer lugar será necesario distinguir cuáles de ellas fomentan el trabajo en grupo como estrategia organizativa y didáctica eficaz en el sentido educativo descrito, de aquellas que tienen sólo organización y forma de grupo sin objetivos ni contenidos didácticos que los justifique.

1.1. La constitución de un grupo.

La idea de grupo que se baraja en ocasiones en el contexto escolar, es la de una modalidad de trabajo que comporta una organización aditiva de alumnos trabajando individualmente y simultáneamente, a partir de una misma pauta de trabajo, formulada por el profesor, que ejerce funciones de control sobre los componentes del pequeño grupo, sin atribuirles responsabilidades o funciones internas.

En las situaciones de trabajo los maestros remarcan la necesidad de individualizar las producciones de los alumnos, para estimular su creatividad e implicación en el trabajo, pero sin referencias a un marco de coordinación interindividual dentro del pequeño grupo... La actuación diversificada de los maestros en la situación de trabajo en grupos tiende a poner el acento en la realización de la tarea y en el mantenimiento de los objetivos... Los pequeños grupos constituyen, por sí mismos, una estructura organizativa y socializadora débil... ya que se observan muchas situaciones abiertas y se crean dinámicas propias de gran grupo (Rué, 1991:201).

Podríamos considerar que son situaciones que responden a estadios anteriores a la constitución real de grupos. Entendiendo por *grupo una interacción que crea una interdependencia tal que la conducta de un individuo depende de la conducta de los demás. Una unidad colectiva real, pero claramente diferenciada de toda la sociedad y fácilmente diferenciable de otras colectividades: directamente observable y basada en las actitudes que desarrollan de forma continua, activa y colectiva todos sus miembros. Fundada en la conducta de los mismos que lleva a poder considerarlo como un espacio social estructurado, que tiende hacia una mayor cohesión de las manifestaciones de su sociabilidad* (Tous, 1993:3).

Estas prácticas de agrupamiento se hallan en una situación de encuentro más que en una situación grupal. Al decir de Tous son necesarios tres estadios o niveles para llegar a la constitución o formación de un grupo, sea éste natural o artificial, de organización o de formación: 1º el encuentro, 2º la reunión y 3º la formación de diadas. Estos estadios son generalmente dependientes entre sí, si lo que se pretende es llegar a constituir un grupo; ahora bien, en situaciones escolares pueden no pasar del estadio inicial de encuentro a pesar de que la finalidad que se pretende sea la de formar grupos que ayuden a mejorar los aprendizajes.

Decimos que son **situaciones de encuentro** ya que existe la coincidencia de unas personas en un mismo espacio y en un mismo tiempo, de carácter planificado, puesto que el profesorado organiza y planifica con la intención de lograr objetivos de carácter organizativo y /o didácticos y que exigen una actividad de participantes a los convocados.

En la situación grupal escolar de las características citadas, el profesorado pretende conseguir que el alumno lleve a cabo tareas individuales en un contexto grupal de ayuda mutua, aunque pocas veces planificada y estructurada.

El segundo estadio que constituye **la reunión** implica elementos de interrelación más estructurada en la que la captación del otro y la abertura al otro se convierten en elementos relevantes que les ayuda a consolidar sus relaciones.

La diada, como tercer estadio, se da cuando cada persona en la reunión siente que puede interactuar más fácilmente con otra persona de la reunión que con los restantes... sólo cuando la diada, que es la superación de la individualidad, consigue abrirse a nuevas diadas es posible la formación del grupo... Un grupo constituido por la participación de cada uno de sus miembros, en todas las diadas posibles del mismo, tendría una estructura mínimamente jerarquizada y un alto nivel de participación, pero en la práctica, la mayoría de los grupos naturales o espontáneos se forman a partir de una o dos diadas y los demás miembros se aglutinan entorno a ellas constituyendo, rápidamente, un tipo de estructura jerárquica (Tous, 1993:60).

Aprovechar educativamente las interacciones que se producen en el seno del grupo entre las diadas forma parte de la finalidad de organizar grupos en el ámbito escolar.

En este contexto se han de establecer las diferencias entre el grupo como tal y el trabajo en grupo. Frecuentemente se entiende por trabajo en grupo la modalidad organizativa en el que los alumnos se disponen en pequeñas agrupaciones en torno a una actividad que realizan de forma individual, compartiendo materiales y ayudas espontáneas no planificadas previamente. Se suele desarrollar en el seno del grupo/clase o en contextos externos al grupo de referencia con motivo de actividades concretas de carácter eminentemente práctico.

Galton describe el trabajo en grupo como *poco más que una forma de sentar a los alumnos, particularmente en matemáticas, donde los niños se les agrupaba de forma homogénea según su capacidad. Incluso cuando los grupos eran heterogéneos, lo más normal era aque se pusiese poco énfasis en la asignación de trabajos para realizar de forma conjunta y aún menos normal que se permitiese a los niños ayudarse unos a otros* (Galton et al, 1980).

El grupo constituido con fines educativos deben propiciar actividades que desarrollen las potencialidades que en él se pueden generar como tal.

Las actividades desarrolladas en él como trabajo en grupo debieran provocar y beneficiarse de las interacciones que las situaciones grupales pueden ofrecer. Deben orientarse a este fin desde su propia concepción y diseño. En la situación contraria, en la que sólo se mantiene la organización de grupo, sin velar por la coherencia interna del mismo y se realizan actividades individuales sólo en parte compartidas por los participantes, convierte a estas situaciones grupales en oportunidades fallidas ante un potencial real de adquirir habilidades, conductas y conocimiento a través de los demás.

Existe un amplio abanico de concepciones y prácticas docentes respecto al trabajo en grupo que abarca desde la individualidad de la realización de las tareas a la cooperación.

Galton describe: *En un extremo se realizaba el trabajo en común por grupos donde los alumnos tenían que realizar tareas específicas que formaban parte de un tema general.* (Galton, 1990:25).

Otra práctica se caracteriza por *la asignación de tareas individuales relacionadas con un tema común, distinto de trabajar en grupos sentados, donde los niños se sientan en la misma mesa y cada uno de ellos se dedica a tareas similares pero que no están relacionadas entre sí (ibid).*

En el otro extremo el trabajo en grupo cooperativo donde *lo que se espera de los niños es que pongan en común sus ideas y hagan una presentación conjunta.*

El trabajo en grupo no ha estado exento de críticas. Desde una perspectiva comparativa entre el trabajo en grupo y el trabajo individual de aprendizaje, el informe ORACLE (Galton et al,1980) recoge algunas desventajas que hay que tener en cuenta.

Al trabajo en grupo se le atribuye la causa de un mayor grado de distracción en las realización de tareas que en la situación de aprendizaje individual con ubicación en filas separadas. El número de veces en que dispersa el alumno su atención es superior en la situación grupal, lo cual comporta, generalmente, una mayor cantidad de trabajo realizado en situación no grupal, no precisando, en este caso, la calidad del mismo.

Por otro lado, la propia dinámica interna de los grupos conlleva algunas situaciones consideradas problemáticas. Galton describe el dilema que con frecuencia se plantea en la interacción profesor-alumno entre conducta y aprendizaje. De tal modo que, en lo referente al aprendizaje, el profesor indica a los miembros del grupo: *haz lo que tú creas que debes hacer* en relación al trabajo de grupo propuesto, con la finalidad de fomentar la autonomía, el sentido de la propiedad del trabaja, así como la motivación individual y grupal hacia la propia tarea.

Sin embargo respecto a su conducta en el seno del grupo el profesor les suele decir *haz lo que yo te diga que hagas*, lo cual crea confusión en las relaciones profesor-alumno que se establecen (Galton, M. 1987:38).

Otra crítica que reciben los grupos en el ámbito de las dinámicas de trabajo que generan se centra en el grado de participación en la tarea propuesta. En situación de grupo se detecta oportunidades en que el predominio del trabajo de unos sobre el de otros, dificulta la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros del grupo. El deseo de notoriedad de algunos, la superioridad de habilidades o incluso la impaciencia ante compañeros menos hábiles, menos capaces, más pasivos puede provocar estas conductas no deseables y disminuir en alto grado el interés del trabajo realizado.

El descenso de motivación también es una posible consecuencia de estas conductas. Se ha detectado tanto en grupos de carácter heterogéneo como homogéneo. La adaptación de unos a otros, anulando el sentido crítico y el deseo de superación, es una de estas conductas reseñadas.

Por último se recoge un aspecto relevante que va implícito en el carácter público del grupo. Desde el punto de vista del alumno, los esfuerzos y el desarrollo de sus tareas son conocidos y manifestados ante el profesor y el resto de compañeros componentes del grupo, de ahí que, frente a las situaciones individuales de aprendizaje, exista un mayor riesgo de fracaso personal y un posible deseo, derivado del mismo, de retraerse en la participación.

Cada uno de éstos y algunos otros factores pueden relativizar el potencial educativo del grupo, si no se ponen correctores que eviten caer en situaciones como las descritas.

Algunas de ellas parecen responder a la práctica de organizaciones sociales de las actividades de aprendizaje de carácter competitivo o individualista más que a las de tipo cooperativo, que al parecer tratan de superarlas de forma más o menos eficaz. *La organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, comparada con organizaciones de tipo competitivo e individualista, es netamente superior en lo que concierne al nivel de rendimiento y de productividad de los participantes... las variables que afectan a la mayor o menos superioridad de la organización cooperativa de las tareas escolares siguen siendo desconocidas en gran parte* (Coll, 1984: 123).

Teniendo en cuenta los fundamentos psicopedagógicos apuntados sobre los grupos y el trabajo escolar desarrollado en ellos, plantearé a continuación la concepción que sustenta el funcionamiento de los agrupamientos flexibles de alumnos como modalidad organizativa para llevar a cabo actividades de aprendizaje.

2. Los agrupamientos flexibles como estrategia organizativa.

Desde la perspectiva de la Organización Escolar, la organización de los alumnos se estructura en una doble o triple estructura, de carácter vertical/horizontal o bien vertical/horizontal/ staff.

La estructura vertical mantiene un sentido diacrónico frente al sincrónico de la estructura horizontal. A través de ella se lleva a cabo el itinerario educativo del alumno. *Sirve para clasificar a los escolares y establecer una pauta que guíe su proceso discente y para reflejar, de manera objetiva y general, el proceso del alumnado a lo largo de la escolaridad, desde el ingreso a la definitiva promoción* (Albericio, 1994:30).

Comprende dos grandes modalidades organizativas. Estas han generado a lo largo del tiempo diferentes submodalidades que matizan o alteran algunos de sus principios. Nos referimos a la Graduación y a la No gradación.

La escuela graduada ha sido y es la modalidad organizativa más frecuente en nuestros centros. *En la graduación pura los contenidos curriculares, su secuenciación, los maestros y los alumnos son asignados a unos espacios y tiempos uniformes, conocidos como grados... La graduación, coloca a los alumnos juntos, en el mismo grado y aula, porque siendo de edades iguales o similares se espera que progresen a través del mismo currículo, a un ritmo determinado, también muy semejante en todos ellos* (Albericio, 1994:32).

La importancia de la graduación ha sido tal, que la no graduación viene definida por la negación de la graduación, de hecho se define como la modalidad organizativa que parte de la ausencia de grados. De alguna manera es considerada el extremo del abanico de la graduación en la que caben variantes como la graduación por ciclos y la multigraduación.

De ambas modalidades: graduación y no graduación, la primera a pesar de las críticas recibidas ha sido ampliamente desarrollada, abarcando los ámbitos no sólo del alumnado, sino también del profesorado y del propio currículo. Por el contrario la no graduación, en nuestro contexto, apenas se recogen algunas experiencias de carácter parcial.

En lo referente a la estructura horizontal, los ámbitos en que se ha desarrollado son los de los alumnos, los profesores y el currículum. Respecto a los alumnos se han venido agrupando según criterios de homogeneidad y de heterogeneidad.

Los grupos formados, según el criterio de homogeneidad, han basado su formación atendiendo a las semejanzas de los alumnos y a la rentabilización de los recursos educativos y personales. Se ha buscado formar grupos de instrucción que, gracias a sus habilidades y capacidades semejantes, proporcionaran mejores condiciones de enseñanza-aprendizaje y consiguieran una mejora en el rendimiento académico.

Los formados, según criterios de heterogeneidad, han fundamentado la agrupación en criterios de diferencias existentes entre los alumnos. Los grupos son constituidos por alumnos de diferentes habilidades y capacidades cognoscitivas, que pretenden optimizar los recursos educativos, a través de utilizar y optimizar las posibilidades educativas de la interacción social.

La organización horizontal respecto a los profesores contempla las modalidades de grupo/clase autosuficiente en el que un profesor se responsabiliza íntegramente de la formación de un grupo de alumnos; así como las modalidades de ciclo y departamento, prácticas que a su vez han enraizado en los centros.

La modalidad de ciclos está constituida por grupos de edades próximas que comparten un equipo de profesores y una unidad de actuaciones curriculares.

El alumno puede realizar un itinerario educativo algo diferenciado en el seno del ciclo. En él se considera la posibilidad de promoción o retención del alumno según el proceso y el ritmo de aprendizaje, diríamos que en el ámbito administrativo es una primera flexibilización de agrupamiento, espacios, tiempos y currículo. Los ciclos se entienden como períodos temporales, a lo largo de los cuales se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como unidades han de tener coherencia de planteamientos metodológicos y organizativos en su seno y en relación a otros ciclos de la etapa. Para conseguir un verdadero funcionamiento de los ciclos, es necesario aplicar modelos organizativos que prevean, de manera interaccionada, la organización de los maestros y sus funciones, los agrupamientos de los alumnos y los planteamientos que presiden la intervención educativa, en coherencia con la organización de la programación (Dpt. D'Ensenyament, 1992:15)

Los departamentos y situaciones grupales semidepartmentalizadas se organizan en función del profesorado especialista en determinadas materias. El departamento lo constituyen los profesores de cada una de las áreas curriculares que de forma disciplinar o de forma interdisciplinar desarrollan el currículum a grupos de alumnos que lo deben cursar.

Por último y, en referencia a la organización horizontal del currículum, las materias que hay que desarrollar se consideran desde el punto de vista de la globalización, de la disciplinariedad o la interdisciplinariedad, según se sigan criterios de secuenciación que parten de ideas globales, recogen varias materias o sólo una.

Dentro de este esquema de dimensiones organizativas del centro, J.Albericio ubica la modalidad de agrupamiento flexible, junto a la de *team teaching* como sistemas singulares, en un término intermedio entre la estructura vertical y la estructura horizontal. Comparten la estructura vertical ya que suponen para el alumno un medio de adquirir de forma progresiva los objetivos educativos previstos a lo largo de una etapa y a su vez la estructura horizontal porque se agrupan en torno a los recursos materiales y personales que el centro posee; así según el profesorado, los espacios, el tiempo disponible y otros tantos factores que permiten la distribución horizontal del alumnado.

A pesar de considerarse un sistema con identidad propia que goza de características singulares que le distinguen de otras modalidades organizativas, *se ha denominado agrupamientos flexibles de alumnos a diversos sistemas destinados a grupos que varían de tamaño y que se reúnen durante períodos de distinta duración, e implica una utilización más eficaz del personal docente disponible (Yates, 1990:78).*

De entre los tipos de agrupamiento compilados a través de la bibliografía sobre el tema y del estudio de las experiencias que en los últimos años se vienen realizando en nuestro contexto, es necesario destacar las diversas variantes que se engloban bajo este concepto, adscribiéndose algunas de ellas sólo a parte de las características propias de este tipo de agrupamiento.

Desde este punto de vista, constato la importancia que ha tenido desde la segunda década de este siglo el agrupamiento de los alumnos como medio para lograr una mejora en la instrucción y en su rendimiento académico. Y, a su vez, dentro de este ámbito organizativo, la relevancia que ha adquirido el agrupamiento según nivel de rendimiento y capacidades cognoscitivas, de carácter homogéneo en superioridad a la concepción de agrupamiento que busca la flexibilidad como medio de adaptación a las diferencias individuales.

Con esta premisa, creo necesario precisar lo que se entiende por agrupamiento en la literatura científica sobre el tema.

2.1. ¿Qué se entiende por agrupamientos flexibles?

Arturo de la Orden (1983: 64) define los agrupamientos flexibles *como grupos de alumnos variables en número y diversificación según las características de las actividades escolares*. De modo que un alumno puede pertenecer a distintos grupos, según la actividad que desarrolla.

J. Albericio (1992:7) los considera *una modalidad organizativa que intenta adecuar los recursos escolares a las circunstancias de los alumnos, de tal manera que cada alumno pueda disponer y disponga realmente del tiempo escolar según sus necesidades en cada área de aprendizaje y en cada momento de su escolaridad: que cada alumno pueda agruparse y reagruparse en cada momento y en cada área concreta según su situación concreta o personal*.

En trabajos posteriores afirma que *es la modalidad organizativa mediante la cual los alumnos se pueden agrupar de diferentes maneras con el fin de adecuar su progreso, intereses y necesidades a diferentes situaciones escolares* (Albericio, 1994:49).

Otras concepciones parten de la reestructuración del grupo/clase como marco de referencia. Así considera que son *una modalidad de trabajo que consiste en reorganizar la estructura de grupos/clase durante determinados períodos de tiempo de la jornada escolar, relacionando contenidos, modalidad de instrucción y características de los alumnos. Esta fórmula organiza a los alumnos en nuevas estructuras grupales en función de su nivel académico y en determinadas áreas del currículo, especialmente las áreas instrumentales* (Rué, 1991:5).

En otros casos el acento se sitúa en la interdisciplinariedad del tipo de agrupación y en el multinivel. Tal es el concepto de Barrueco (1984), en el que los considera *agrupación interdisciplinar flexible en función de la progresión del alumno y de su nivel de rendimiento. Estos grupos son móviles y en continuo desarrollo según el ritmo personal de cada niño, siempre dentro de la variabilidad que la unidad didáctica permite. No hay cursos ni trimestres, ni junio ni setiembre, ni promoción o no. La edad no importa. Lo importante es adecuar el aprendizaje al nivel del alumno.*

Todas estas concepciones al igual que las desarrolladas por Gómez Dacal (1992), Borrell (1984), Santos Guerra (1992) y García Suarez (1991) comparten la idea de flexibilidad como denominador común de dichas agrupaciones. El progreso continuado del alumno, la promoción en el aprendizaje y la adaptación a las diferencias individuales son características defendidas desde estos planteamientos.

Mi planteamiento comparte esta visión abierta del agrupamiento en el que la flexibilidad es parte fundamental y definitiva de la propuesta. A mi entender, los agrupamientos flexibles de los alumnos es una modalidad organizativa, partícipe de los elementos verticales y horizontales de la estructura del centro, que mantiene un carácter didáctico, ya que su objetivo es ser medio educativo y que bajo la aplicación de diversas combinaciones de criterios, reestructura el grupo/clase de referencia, adscribiendo los alumnos a diversos tipos de grupos, los cuales se configuran flexiblemente en razón de las necesidades educativas de sus componentes y de su evolución en el tiempo.

En cualquier caso, *sus planteamientos iniciales han de modificar la estructura organizativa del aula, con la finalidad inicial de facilitar el aprendizaje individual, adaptando los contenidos y la metodología a los grupos creados. Esta modificación organizativa debe ir acompañada de la correspondiente modificación curricular y relacional si pretenden provocar los efectos para los cuales han sido creados: entre ellos y fundamentalmente, los de atender a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos* (Oliver, 1995:55).

2.2. Los agrupamientos flexibles en un marco organizativo flexible.

Hablar de modificaciones y adaptaciones de elementos organizativos, curriculares, materiales, funcionales e, incluso, personales significa hablar de flexibilización del entorno que alberga este tipo de agrupamiento. Pensar que sólo los grupos de alumnos que se crean bajo estas características son los que entran dentro de un campo de acción flexible, sin modificar otros elementos que confluyen su acción en ellos, no deja de ser una falacia, de difícil comprensión.

Una organización como la escuela incide sobre la consideración y el uso del espacio, el tiempo, el trabajo, el tipo y orientación de éste, los agrupamientos de alumnos, sus características y normas, etc. Desde esta perspectiva, considerados los condicionantes externos y los propios del sistema educativo, la forma de organizar las situaciones educativas se puede considerar un “artificio” técnico y cultural. Un artificio, por tanto, nada “natural”, bien al contrario, analizable y explicable en función de los criterios adoptados en su construcción. En este sentido, un modelo organizativo determinado puede diferir de otro, por el valor que en cada uno se atribuya a las anteriores dimensiones (Rué, 1991: 22).

Dos son las dimensiones que deben ser afectadas principalmente por la flexibilidad: **la organizativa y la didáctica**. Respecto a la primera, el centro debe establecer las estrategias organizativas suficientes que expliciten los criterios organizativos adoptados y permitan la agrupación y reagrupación continua de los alumnos como parte inherente a este tipo de organización. La organización puede ser el medio que posibilita esta acción. Es necesario, para ello, poner en juego elementos culturales, materiales, funcionales que en el momento de la focalización particular de un caso describiré ampliamente.

Si bien es cierto, que sólo modificando la organización de los agrupamientos de alumnos y la distribución de los recursos no se consigue la finalidad educativa que éstos persiguen, también lo es la constatación de que sin una organización capaz de adaptarse a las necesidades educativas de los alumnos, no son accesibles las finalidades previstas en esta modalidad de agrupamiento.

La segunda dimensión hace referencia a la flexibilidad que atañe al carácter didáctico de la agrupación. En ella entran en acción los profesores, los alumnos y los medios curriculares. Los criterios de adscripción del profesorado, el rol de cada profesor, las habilidades y los conocimientos de las materias estarán en función de las necesidades educativas de los grupos, así como las dinámicas de acción del profesorado en las que la coordinación es una pieza clave que posibilita la adaptación y el ajuste continuo a las demandas educativas de los grupos.

La posibilidad de opción a la adscripción de los alumnos, los itinerarios que puedan recorrer en más o menos tiempo y las posibilidades de promoción son elementos de carácter flexible que marcan junto con la diversificación de los materiales las líneas de actuación que deben presidir el tipo de agrupamiento flexible que propugnamos.

Desde la perspectiva administrativa, se ofrece una cierta cobertura a este tipo de agrupamiento y a los aspectos de flexibilidad organizativa que implican. Así en la Resolución de 11 de junio de 1996 en la que se dan instrucciones de organización y funcionamiento de los centros docentes públicos de Cataluña de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial para el curso escolar 1996-97, se recoge en el art. 1.2.3. pág. 12414 del Full de Disposicions i Actes administratives nº 618 que:

De las 1750 h totales lectivas del ciclo las 140 h restantes se destinarán a completar la organización del currículum mediante entre otros, la atención a la diversidad de alumnos con la organización y metodologías flexibles, refuerzo educativo, ampliación horaria....

A partir de un marco administrativo que se inicia en la línea de la flexibilidad, los equipos docentes hacen tareas de adaptación, experimentación, comprensión y mejora de los modelos planteados hasta el momento y entre ellos de la modalidad de agrupamientos que nos ocupa. Ellos pueden ofrecer nuevo conocimiento al resto de profesionales que tienen por delante el mismo objetivo. Comprender los rasgos fundamentales que conforman los agrupamientos flexibles, su funcionamiento en el contexto escolar, valorar la aportación que se hace desde estos grupos al tratamiento de la diversidad, es un objetivo importante.

3. ¿Qué sabemos de las experiencias sobre agrupamientos flexibles realizadas hasta el momento?

Los estudios revisados sobre esta práctica de agrupamiento de alumnos muestran una realidad educativa diversa, influenciada por los distintos contextos socioculturales en los que se han desarrollado. A pesar de presentar características diferenciales, su aplicación en distintos países ha generado conocimiento que puede beneficiarnos en el momento de analizar la acción educativa actual.

Con esta finalidad me propongo hacer una breve descripción de aquellos estudios que han aportado de modo significativo alguna luz a la práctica, bien sea desde la vertiente de la confluencia de resultados, bien desde la divergencia.

3.1. Estudios realizados desde la perspectiva de otros contextos culturales.

Desde este punto de vista, me he centrado en los estudios sobre los agrupamientos de alumnos, que se han venido realizando desde principios de este siglo. La mayoría de los estudios compilados por Alfred Yates (1970) y otros extraídos de las fuentes originales son descripciones y análisis de trabajos realizados sobre la base de agrupamientos de alumnos de carácter homogéneo, según nivel de rendimiento y capacidades que tratan de mejorar los resultados académicos a partir del agrupamiento. Las experiencias han sido variadas, pero altamente recurrentes en algunos resultados.

Siguiendo una progresión histórica Harry A. Passow en 1970 recoge los orígenes de este tipo de agrupamientos en St. Louis en 1867 con el Plan de W. T. Harris, establecen dos tipos de grupos: alumnos adelantados que superaron rápidamente los cursos elementales y alumnos lentos que podían hacerlo sin límite de tiempo. Trataron de conseguir mejorar el rendimiento académico a través de dotar al alumno del tiempo que necesitara.

Posteriormente en 1891 en Massachussets se puso en marcha el Plan de Cambridge, en el que también se propuso agrupar a los alumnos en dos grupos: los avanzados y los lentos. En este caso, partiendo de la homogeneidad de los grupos, también se planteó la variable tiempo como significativa en la consecución de rendimientos. La agrupación permitió observar que los alumnos llegaban al mismo objetivo pero en diferente número de años (cuatro años los adelantados y ocho los lentos).

El Plan concéntrico de Santa Bárbara separaba, a finales de siglo, cada grupo/clase en grupos A, B, C, utilizando igual metodología pero diferente profundización en los conocimientos. En este tipo de agrupación los grupos trabajaron por separado según el grado de conocimiento que poseían.

Estos y otros planes citados por Yates son muestra del interés que suscitó el tema. Ahora bien, no es hasta el año 1916 que Guy M. Whipple intenta hacer un estudio riguroso de los agrupamientos homogéneos, apareciendo al inicio de la década de los años 20 muchos estudios parecidos, siendo el momento más álgido a mediados de los años 30 para decaer durante la década de los cincuenta, aunque el tema mantuvo una prédica importante que le ha permitido mantener su vigencia hasta el momento actual.

El agrupamiento homogéneo o por capacidad fue, según informa Harap (Passow, H.A.1970:182) en el año 1936 *el método más usual en las escuelas americanas para adaptar los aprendizajes a las diferencias individuales*.

Los análisis realizados hasta los años 70 no han aportado toda la luz que podían haber dado por la cantidad de producción existente. No se han podido comparar los estudios porque no han mantenido las condiciones básicas para poder llegar a una generalización del conocimiento, a la vez que han mantenido interrogantes sobre los efectos que tienen los agrupamientos sobre el propio profesorado, el centro, los propios alumnos con rigor.

A pesar de ello es de interés ofrecer una visión sintética de las aportaciones que los diferentes autores han llevado a cabo a través de sus trabajos a lo largo del periodo 1920-1995, para poder aproximarnos a nuestra realidad escolar con rigor y precisión en el conocimiento. No debemos obviar la experiencia adquirida básicamente por países caracterizados por su preocupación en el ámbito educativo, tales como Estados Unidos, Suecia, Alemania, Inglaterra y algunas experiencias europeas de menor alcance. Se trata pues de adquirir conocimiento histórico de las conclusiones de carácter confluyentes que se han obtenido, a pesar de la divergencia en características de los estudios.

Las conclusiones más recurrentes de los estudios revisados hacen referencia a aspectos como: los objetivos y los criterios de agrupamiento, la ventaja o desventaja del agrupamiento por capacidades y niveles de rendimiento, así como los efectos y las actitudes que generan. De entre ellas destacamos aquellas que pueden sernos de interés.

Se expone frecuentemente que el objetivo básico de la organización del alumnado en agrupamientos flexibles es la mejora del rendimiento escolar. Goldberg, Passow y Justman (1966), Slavin (1987) y (1988), Dawson (1987), Gamoran (1986), Lee y Lucking (1990).

Tanto los autores citados como las publicaciones actuales sobre experiencias y estudios llevados a cabo en los centros escolares actuales presentan un denominador que podemos considerar común: la necesidad de superar el fracaso escolar que presentan los alumnos, proponiendo los agrupamientos flexibles como modo de mejorar el rendimiento escolar. Un aspecto diferenciador en las experiencias de nuestro entorno es que, desde el punto de vista actual, hoy el concepto de rendimiento escolar se ve desde un enfoque más cualitativo de la educación y no desde un enfoque de carácter eminentemente cuantitativo como en la década de los 60.

Los criterios de adscripción y formación de grupos según capacidades también constituyen un aspecto común en las investigaciones. Con la formación de grupos se persigue crear mayor cantidad de homogeneidad, en la creencia de que la homogeneidad ayuda a mejorar el rendimiento. (Svensson (1962), Lee y Lucking (1990), Slavin (1987), (1988)). Este convencimiento ha mantenido vigente un modelo de agrupamiento con frecuencia criticado, sobre todo en los momentos en que la sociedad occidental moderna ha ido evolucionando desde modelos educativos segregadores a modelos comprensivos de la educación.

La agrupación intraescolar que se ha ido realizando es una clasificación para hacer grupos de instrucción por niveles. La principal razón organizativa que se ha barajado en los centros es la distribución de los alumnos por niveles de rendimiento académico, basándose en la homogeneidad de capacidades y conocimientos para permitir su progreso en los aprendizajes.

Se ha aceptado que reducen la heterogeneidad del grupo/clase, aunque no consigue la pretendida homogeneidad (Billet, 1932 y Wyndham, 1934).

En un trabajo anterior ya recogíamos la siguiente afirmación: *La homogeneidad en los alumnos no existe, sólo se puede considerar en el aspecto didáctico de agrupar alumnos de capacidades semejantes* (Oliver, 1990:16).

La investigación ha de aclarar las semejanzas y las diferencias de los diferentes tipos de organización (Svensson, 1962). Deben conocerse en profundidad los valores, las actitudes, los efectos y el potencial educativo de cada tipo de organización social de las actividades de aprendizaje. De modo que el docente posea un amplio abanico de recursos organizativos de carácter didáctico que le permitan realizar su tarea con criterio profesional.

La investigación sobre los diversos tipos de agrupamiento ha dirigido sus esfuerzos prioritariamente a los resultados dejando en parte abandonado el proceso y el análisis de posibilidades educativas de cada una de las fórmulas de agrupamiento practicadas. Yates (1970) ya citaba los siguientes tipos: el agrupamiento basado en los niveles de rendimiento, las clases especiales o de refuerzo, los agrupamientos de tipo homogéneo o heterogéneo, por actividades, las llamadas clases paralelas, el agrupamiento múltiple, el plan de progreso dual, la enseñanza en equipo, el agrupamiento por enseñabilidad y combinaciones de ellos que permiten introducir factores de optatividad, obligatoriedad, disciplinaria o interdisciplinaria para formar un elenco de posibilidades con las que agrupar al alumnado y tratar de conseguir su progreso individual y social.

Respecto a los docentes y su interacción con el grupo parece aceptada la convicción de que interactúan de forma diferente en los diferentes grupos, (Harp (1989), Hierbert (1983), Berliner (1986), Grant y Rotemberg (1986). Las expectativas en relación al alumno individual o al grupo como unidad social influyen en la adquisición del aprendizaje. Los grupos de nivel alto se ven favorecidos por el buen ambiente de trabajo, por las expectativas del profesor y por las oportunidades de ejercer su autonomía .

Un factor considerado polémico es el de las actitudes que se generan con la práctica de este tipo de organización. Algunos opinan que se ven perjudicadas en el seno de los grupos. Las expectativas de éxito mejoran la autoestima, pero la configuración de grupos en relación a las capacidades permite que algunos grupos vean menoscabada su autoestima (Riccio, 1985).

En un estudio recopilativo sobre el tema Wyndham (1932) afirma que no hay pruebas de que produzcan actitudes indeseables a los alumnos. Tal como hemos ido exponiendo, encontramos argumentos en los dos sentidos:

N. Barbour (1990), junto con autores ya citados, expone las ventajas de los agrupamientos flexibles a pesar de valorar el efecto negativo que sobre el autoconcepto proporcionan los grupos homogéneos; mientras que otros estudiosos del tema se consideran detractores.

Para éstos últimos, existe peligro de segregación en este tipo de agrupación, sobre todo entre los alumnos de estatus bajo (Dawson, 1987). Esta es una de las críticas que permite cuestionar la bondad de este tipo de organización social. Parece ser que afecta fundamentalmente a los grupos de niveles inferiores de capacidad y rendimiento escolar. En estos grupos, después de aplicar criterios de homogeneidad en cuanto a rendimientos y habilidades, se concentran alumnos de bajo nivel socio-económico y cultural que añaden elementos de conducta poco escolar y que suelen presentar un marcado desinterés por las actividades que se llevan a cabo en la escuela e, incluso, por la propia escuela como institución.

La detección de esta acumulación de alumnos que cumplen estas condiciones en estas prácticas lleva a valorar un nuevo componente que debe ser añadido a las críticas que se le vienen realizando a los agrupamientos homogéneos.

La misma Administración educativa ha recogido el potencial de segregación que pueden generar estos grupos y hace una recomendación explícita para que se evite la agrupación de carácter rígido.

Las diversas opciones de agrupamientos de alumnos que se aplican a los ciclos han de posibilitar la coherencia entre los aprendizajes que han de hacer los alumnos y su nivel de desarrollo. La aplicación de modelos organizativos de carácter flexible, huyendo de compartamentalizaciones en grupos fijos siguiendo nada más un solo criterio como la edad o niveles de aprendizaje, pueden favorecer un óptimo funcionamiento de los ciclos. Parece conveniente no utilizar de manera exclusiva los agrupamientos homogéneos por niveles de aprendizaje por lo que suponen de marginalidad respecto al grupo.... Adoptar modelos abiertos que permitan la flexibilidad según las actividades de aprendizaje, puede contribuir a fomentar la socialización, a respetar diversos ritmos y a evitar la segregación de los alumnos (Dpt. d'Ensenyament 1992:15).

Sobre la práctica de los agrupamientos homogéneos se ha afirmado que si hay mejora en el aprendizaje de los alumnos es porque utiliza diferentes técnicas de enseñanza, diferentes materiales y modificaciones de los objetivos, reorganizando el currículum. (Yates, (1970), Wilson y Schmits, (1978), Lee y Lucking, (1990), Albericio (1995)).

El agrupamiento por capacidad es totalmente ineficaz si no va acompañado de cambios de metodología idóneos (Miller y Otto, 1930), ya que el agrupamiento por sí mismo no tiene ventajas respecto a los aprendizajes de los alumnos, sino que hay que considerar el resto de los factores (Yates, (1970), Passow, (1966)).

Analizando la experiencia sueca sobre este tipo de agrupamiento K.Ahlström y M. Jonsson (1980), se cuestionan la posible coherencia entre los argumentos y los propósitos de los maestros y las instituciones y los medios que se ponen para realizarlos. Desde este punto de vista, ya habíamos advertido en un trabajo anterior la conveniencia de establecer una clara distinción entre objetivos, deseos y realidades (Oliver, 1992).

En los estudios realizados, Svensson en 1962 llegaba a la misma conclusión que Lee y Lucking en 1990: no hay una conclusión definitiva sobre los efectos y la eficacia de los agrupamientos de carácter homogéneo, yo añadiría que hay conclusiones parciales de estudios no generalizables que nos permiten estar alerta ante posibles riesgos y peligros en la práctica de este tipo de agrupamiento.

La revisión bibliográfica sobre agrupamientos homogéneos nos da una visión de claros y oscuros en torno a ellos, pero no debemos dejar de considerar ni las ventajas, que evidentemente deben tener si atendemos a su vigencia en las prácticas escolares, ni sus

inconvenientes, ya que pudieran constituir un elemento de segregación implícito, no conveniente a la escuela comprensiva que tratamos de desarrollar.

3.2 Estudios llevados a cabo en nuestro contexto.

En España, Arturo de la Orden (1975) ha sido una de las personas que ha estudiado con gran detenimiento los agrupamientos de alumnos desde una perspectiva general dejando algunos temas de investigación planteados y sin respuesta, por el momento.

Las investigaciones sobre el grupo/clase son las que más han proliferado dentro de estudios más generales. Últimamente, con la concienciación creciente de los equipos docentes sobre el tema de la atención diferenciada de los alumnos, y enmarcado en el tratamiento de la diversidad, está resurgiendo la necesidad de desarrollar estos temas y se está explicitando esta preocupación en publicaciones de experiencias y estudios más recientes que aportan elementos de reflexión y de acción de máximo interés, entre ellos las publicaciones al respecto de J.Rué y M. Teixidó (1991), N. Borrell (1993), M.A. Santos Guerra (1993) y J. Albericio (1996), entre otras.

Motivados por este interés surgen en 1991 estudios en torno al tema de los agrupamientos de alumnos en los centros desde la perspectiva de la homogeneidad y de la heterogeneidad. Al igual que en otros contextos, en el nuestro se vienen haciendo planteamientos en torno a la validez de la escuela graduada y de la escuela sin grados, así como la viabilidad de alternativas como las que ofreció en su momento (1958) el llamado *plan dual* que trató de compaginar las ventajas de la homogeneización y la heterogeneización. En él *se considera la clase como autosuficiente y se imparte por mitades de tiempo, la enseñanza graduada y la no graduada... los alumnos se agrupan en clases distintas según sus rendimientos, aptitudes e intereses, sin considerar la edad* (Barberá, 1991:4).

Las razones, que se han argumentado y se argumentan en relación a la validez o no de estos modelos de agrupamiento, giran en torno a la idea de que cada individuo tiene una capacidad personal de progreso y un ritmo individual de aprendizaje que condiciona la viabilidad de los mismos.

En función de esta diversidad de necesidades educativas deben contemplarse los agrupamientos. Situados en la visión reformadora actual la forma de agrupar a los alumnos es considerada *un recurso funcional de primer orden. Según el tipo de actividades que deban realizar los alumnos, los agrupamientos conseguirán un mayor rendimiento educativo si se utilizan con propiedad.. La reflexión sobre el agrupamientos de los alumnos no es nueva pero su utilización provechosa en las aulas aún se debe mejorar* (Viñas, 1991:6).

Respecto a los agrupamientos flexibles admite que *está teniendo aceptación entre los profesores la posibilidad de realizar unos agrupamientos, en cierto modo homogéneos en lo que se refiere a niveles de aprendizaje de los alumnos, a tiempo parcial y limitado y para determinadas materias* (Viñas, 1991:8).

J. García Suárez (1991:9), desde la misma perspectiva reformista afirma: *la organización de la enseñanza diversificada como directrices básicas del sistema educativa, así como las modalidades de Bachillerato y el carácter modular de la educación técnico-profesional, exigen un sistema flexible en el agrupamiento de alumnos... Desde una perspectiva pedagógica el agrupamiento flexible de alumnos aporta ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

N. Borrell (1993: 126), en un estudio realizado sobre este tipo de agrupamientos en el ámbito de la lecto-escritura los valora positivamente cuando afirma: *Los alumnos no se sienten discriminados por su pertenencia a un determinado grupo lector, todos muestran interés y no están angustiados por la problemática lecto-escritora. Las maestras tienen un conocimiento completo no sólo de los niños de su grupo-clase, sino también del grupo-lector. Hay un trabajo coordinado de las maestras, se considera indispensable el trabajo en equipo del profesorado.*

M.A. Santos Guerra (1993:14), como resultado de su trabajo de coordinación y asesoramiento a un claustro de profesores que trabajaban sobre la reflexión de su práctica de agrupamientos flexibles, concluye en un artículo sobre el tema que: *las agrupaciones flexibles, no sólo favorecen la aproximación de la organización escolar hacia modelos no graduados (dimensión instrumental), sino que, por ellos mismos (dimensión final), ofrecen elementos organizativos y recursos adecuados al tratamiento de la diversidad en el marco de la actual Reforma.*

J. Albericio (1995), como estudioso y práctico en estos temas, sostiene que *en los centros estudiados en los que se lleva a cabo agrupamientos flexibles homogéneos en cuanto a niveles de rendimiento, pero móviles y adaptados al ritmo de aprendizaje individual del alumno, se produce mayor número de relaciones sociales, ya que se establece mayor número de interrelaciones entre alumnos de diferentes cursos y diferentes grupos por los que van pasando. Las actitudes de rechazo a los grupos de nivel de capacidad y rendimiento inferior queda subsanada por los cambios continuos que promueve el agrupamiento realmente flexible.*

3.3. Estudio sobre experiencias educativas relativas a agrupamientos flexibles.

Los estudios y las experiencias que se han ido realizando en los centros educativos constituyen elementos clave para conocer la realidad más próxima de este tipo de organización. Con esta finalidad he analizado además quince experiencias sobre agrupamientos flexibles puestos en práctica en el contexto próximo de centros públicos de Educación Infantil, Primaria y algunos además en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria implantado.

Las fuentes han sido, en primer lugar, las publicaciones realizadas por estos centros, bien a través de personas individuales, bien por medio de sus equipos pedagógicos. En segundo lugar, en la descripción de los profesores que han participado en experiencias de este tipo.¹

De ellas he extraído algunas conclusiones recurrentes o discrepantes que nos permiten acabar de dibujar el marco teórico -práctico de referencia, que necesitamos como conocimiento previo en el que fundamentar la investigación.

Tanto de la documentación publicada como de la transcrita después de las entrevistas orales he extraído aquellos rasgos que son convergentes y pueden ser útiles para confeccionar un perfil de esta práctica en nuestro entorno escolar.

Dado que mi interés se ha centrado en los centros ordinarios de carácter público de las etapas descritas, las experiencias recogidas pertenecen todas ellas a este tipo de centro.

Para obtener un mayor grado de rigor en la sistematización he establecido los siguientes indicadores:

- 1) Origen, entendiéndolo por origen de la experiencia, la persona o personas que promovieron o promueven el cambio de estrategia organizativa.
- 2) Participación, el número de profesores que intervienen y su función en el centro.
- 3) Aquellas finalidades y objetivos que han provocado la puesta en práctica de estos agrupamientos.
- 4) Aplicación, el proceso de reflexión previa, planificación y ejecución que se ha llevado a cabo.
- 5) Evaluación, el seguimiento y las valoraciones a las que han dado lugar las experiencias analizadas.

¹ Agradezco la colaboración, por la aportación de experiencias que han realizado los siguientes centros educativos: CEIP Sant Jordi de Navàs, CEIP J.Maragall de Sant Cugat del Vallès, IES Vallès de Terrassa, Escola Municipal La Sinia de Cerdanyola, CEIP La sardana y CEIP La Jota de Badia y el colectivo de escuelas de Rubí, Castellbisbal, Ripollet y Montcada i Reixac

3.3.1.) ¿Cómo nacen las experiencias de agrupamiento flexible?

La práctica generalidad de los documentos y de las entrevistas sobre los agrupamientos muestra que son los docentes como tutores de un grupo de alumnos los que proponen el cambio de estrategia organizativa. Los que asumen el cambio de la agrupación clase a la agrupación flexible como medio para solventar cuestiones relativas al aprendizaje de los tutorandos.

Nacen de la inquietud de pequeños grupos de docentes, o de docentes individuales que desean la innovación por evitar la rutina, por la supuesta bondad del cambio, por la búsqueda de la mejora en el aprendizaje de los alumnos, por motivarlos o por hacer renacer un interés por el centro escolar en algunos alumnos muy deficitario o ya desaparecido.

Algunas experiencias, precisamente por tener un origen como el descrito, han tenido pocas expectativas de crecer y desarrollarse en el tiempo. El hecho de ser la propuesta individual o de pequeños grupos ha supuesto una grave dificultad para poder llegar a internalizarse como innovación en la dinámica del centro. De tal modo, que ha desaparecido al desaparecer el o los impulsores de la idea. Los esfuerzos personales y los recursos organizativos y materiales han sido desperdiciados al no haber llegado a consolidar, por no ser asumido por la totalidad del Claustro. Otras experiencias, a pesar de ser este el origen, han logrado infiltrarse en las prácticas docentes del centro y con ello en la dinámica organizativa del mismo, constituyéndose innovación organizativa.

En alguna ocasión, de forma no significativa es el Equipo de Asesoramiento Pedagógico (EAP) o bien el equipo directivo, centrado en la persona del Jefe de Estudios quien promociona el cambio en la dirección señalada.

En estos casos, cuando el equipo directivo es el promotor de esta modalidad organizativa de agrupamiento, suele tener más éxito y se aprecia una mayor repercusión en el tiempo. El papel de éste como promotor de innovación está recogido en los trabajos de muchos autores: Foster (1986), Escudero (1990), González (1990), De la Torre (1994).

Al decir de este último autor, *tres son los focos o fuerzas de influencia del director para iniciar e implementar innovaciones: 1. como fuerza moral o liderazgo que arrastra e impulsa a los miembros subordinados para participar en la innovación; 2. como gestor de recursos materiales, económicos y humanos orientándolos hacia unas u otras metas; 3. como mediador entre las instancias superiores administrativas y los subordinados para conseguir infraestructura y apoyo técnico* (De la Torre, 1994:156).

3.3.2. El profesorado y la participación.

La práctica de los agrupamientos viene condicionada más por el número de profesores participantes que por otras cuestiones de carácter pedagógico. Es la composición numérica y cualitativa de la plantilla la que marca la participación. El interés de los profesores por organizar este tipo de agrupamiento, queda restringido por el número de profesores que pueden acceder a ella. Si la escuela tiene tantos profesores como grupos/clase hay en el centro, las posibilidades de agrupar flexiblemente a los alumnos queda limitada a las agrupaciones internivel o también llamadas clases paralelas.

Este tipo de agrupación consiste en aplicar uno o varios criterios y subdividir la clase en grupos que se intercambian con el grupo/clase de igual nivel al de referencia. Se emplea en áreas instrumentales básicas y en aprendizajes como la lecto-escritura o el cálculo aritmético cuando no hay posibilidades de hacer más cantidad de grupos.

Dos grupos/clases de primer curso, por ejemplo, aplican como criterio el mayor o menor grado de comprensión en la lectura, o bien el mayor o menor grado de adquisición mecánica de sonidos de habla y agrupan a sus alumnos a partir de ellos subdividiendo el grupo/clase de referencia en dos grupos, de tal forma que en cada uno se ha formado el grupo de los alumnos que ya realizan una buena comprensión lectora y el de los que se hallan en una fase mecánica, para poder volver a agruparlos en un sólo grupo clase que comprenda los alumnos de los dos cursos primeros pero ahora de forma más homogénea, trabajando la lecto-escritura de forma más adaptada a las necesidades del alumnado.

Si, por el contrario, la escuela, excede el número de profesores al número de grupos/clase, aumenta proporcionalmente al número de profesores existentes las posibilidades de constituir grupos. Este hecho permite o obstaculiza la posibilidad de agrupamientos amplios o restringidos en número de grupos.

En la realidad de los centros, la mayoría de ellos muestran la necesidad de incrementar en uno o más el número de profesores que conforman el equipo docente que participa en estos grupos, ya que de lo contrario se ven imposibilitados para romper el esquema organizativo profesor/grupo clase.

Generalmente, es el profesor o profesora de educación especial el que se añade al equipo para poder hacer las agrupaciones, pero en otras ocasiones cuentan también con el horario parcial de alguno de los miembros del equipo directivo.

Esta última constitución, no deja de ser deficiente, puesto que la intervención del equipo directivo, en actividades de agrupamiento flexible que comporta una gran coordinación en las actuaciones, se plantea como un comodín que aporta algunas horas de docencia a esta organización, sin poder dedicar todo el tiempo necesario a la coordinación de las intervenciones, puesto que lo comparten con sus tareas de organización y gestión del centro.

3.3.3. ¿Qué pretenden los equipos docentes?

Los *objetivos* que se plantean los distintos equipos docentes que realizan este tipo de agrupamiento suelen estar relacionados con cuatro ámbitos de intervención: 1) el fracaso escolar, 2) la interacción profesor-alumno, 3) el tipo de aprendizaje y 4) la organización de los grupos.

Respecto al primer ámbito las experiencias manifiestan, como uno de los objetivos prioritarios, la necesidad de superar a través del agrupamiento el fracaso escolar existente, entendiéndose por tal el rendimiento académico deficiente. Se trata, pues, de mejorar los resultados en el aprendizaje, más que los procesos generados.

Para llegar a conseguir este objetivo general, se abordan otros objetivos altamente relacionados con él, que hacen referencia a la cantidad y al modo de adquirir los aprendizajes por parte de los alumnos. Así manifiestan agrupar a los alumnos de tal modo que pueda cada uno de ellos aprender según su propio ritmo de aprendizaje y según sus capacidades cognitivas.

Los criterios de homogeneidad son los empleados con mayor frecuencia en los casos estudiados. Parten de la creencia de que los grupos formados por alumnos de capacidades semejantes pueden ser más uniformes en sus demandas que el grupo/clase de referencia y que por ello se favorece más el trabajo del alumno ya que el profesor puede adaptarse en mayor grado a las necesidades del grupo y dirigir más eficazmente sus esfuerzos.

Los equipos docentes de las experiencias estudiadas tratan de mejorar los niveles individuales de aprendizaje trabajando en grupos diferenciados, en los que el profesor adapta su programación a las necesidades propias del nivel de conocimiento del grupo. Esta tarea de adaptación se ve favorecida por la reducción de alumnos en cada grupo respecto al número que generalmente constituyen los grupos/clase.

Dentro del segundo ámbito se engloban los objetivos relacionados con la mejora de la interacción profesor-alumno prioritariamente, siendo escasas las experiencias que consideran también la importancia de las interacciones alumno-alumno.

En este sentido parece existir una preocupación sobre las relaciones de afectividad y de enseñanza-aprendizaje que se generan en los grupos. Se manifiesta como objetivo prioritario la aproximación entre profesores y alumnos, con la finalidad de establecer una relación más estrecha que permita llevar a cabo aprendizajes más útiles y funcionales para los alumnos.

Con la agrupación se pretende crear un entorno más próximo al alumno que pueda compensar mejor sus necesidades educativas, concienciándolo del momento evolutivo por el que pasa y de su progreso.

Algunos equipos docentes se plantean superar la desmotivación y el desinterés que los alumnos muestran en situación de grupo/clase, a través de los grupos. Para conseguirlo proponen dos tipos de medidas: una, profundizar en las posibilidades de interacción profesor-alumno que el agrupamiento favorece y, dos, renovar el interés por la escuela, favoreciendo la integración del alumno en grupos menores que el grupo/clase, que le permitan establecer relaciones más cercanas a sus necesidades.

El tercer ámbito se refiere a los objetivos relacionados con el tipo de aprendizaje que se pretende realizar con la agrupación. La necesidad de implicar al alumno en su formación lleva a los equipos docentes a proponerse para sus prácticas de agrupamiento, la consecución de aprendizajes significativos, potenciando las propuestas de actividades ligadas a sus intereses y a la funcionalidad de las mismas. Fundamentalmente entienden la significatividad desde la perspectiva de la utilidad para conseguir aprendizajes posteriores .

En esta línea los equipos docentes consideran a los grupos como un instrumento organizativo destinado a conseguir mayores éxitos en los aprendizajes que en el grupo/clase. Para ello proponen la elaboración de secuencias de aprendizajes que llevan a conocimientos de carácter básico, programados dentro de las áreas consideradas instrumentales (lengua, matemáticas), según criterios de menor a mayor dificultad o bien criterios de funcionalidad, es decir, conocimientos necesarios para continuar con aprendizajes más avanzados.

Una cuarta categoría hace referencia a los objetivos relacionados con la organización de los grupos. He de señalar el interés y los esfuerzos que genera este aspecto de la agrupación. Es muy frecuente recoger, en las descripciones de las experiencias motivo de estudio, la preocupación por los cambios de grupo. La flexibilización de los mismos es una constante en la mayoría de las prácticas registradas. Todas ellas se proponen que la agrupación sea flexible, que cada alumno pueda progresar en sus conocimientos, según su ritmo y necesidades de aprendizaje, para conseguirlo se esfuerzan por elaborar una programación vertical que permita secuenciar los contenidos de forma adecuada para progresar en los conocimientos y aumentar las posibilidades de aprendizaje; ahora bien en todas ellas, como veremos al exponer la evaluación de la práctica de agrupación realizada, se valora la dificultad de llevar a cabo de forma correcta este objetivo.

3.3.4. ¿Cómo se llevan a cabo?

A diferencia de los objetivos propuestos, respecto a *la aplicación*, el origen, el proceso de reflexión previa, la planificación y la ejecución que los diferentes equipos docentes han llevado a cabo muestran una gran variedad de itinerarios que desembocan en prácticas de agrupamientos bastante diferenciadas.

Como rasgo común podemos señalar el origen de las experiencias registradas, frecuentemente manifiestan que la inquietud de los tutores les ha llevado a plantear este tipo de organización de los alumnos para superar las problemáticas de aprendizaje que les preocupaba .

A partir de la implicación de los tutores, a menudo se ha contado con la participación de profesores de educación especial y/o del equipo directivo, proporcionando los recursos humanos necesarios para poder constituir un número mayor de grupos que los grupos/clases existentes. La carencia de estos recursos en los centros ha provocado la supresión de las experiencias iniciadas.

En cuanto al proceso de reflexión previo a la puesta en marcha de los agrupamientos, generalmente se han centrado en procesos de evaluación interna de los centros, en los que el Claustro de profesores o alguno de los equipos docentes se han cuestionado temas como: el modo de enseñar y la forma de aprender de los niños, los cambios metodológicos necesarios para superar el fracaso escolar, la innovación respecto a la forma de desarrollar los contenidos curriculares y se han llevado a cabo estudios y/o visitas previas a otros centros en los que se venía practicando este tipo de agrupación. Son escasos los centros que han planteado esta estrategia organizativa desde la propuesta de un sólo profesor o de un miembro del equipo directivo, sin embargo este último se ha implicado en la práctica mayoría de los casos.

La puesta en marcha del agrupamiento flexible comparte muchos rasgos en la mayoría de las experiencias. Los alumnos de los grupos/clase de referencia se distribuyen en grupos de menor número de alumnos según criterios de homogeneidad respecto al nivel académico, a los intereses y a la motivación.

Se llevan a cabo básicamente en las áreas de lengua y matemáticas, siendo las áreas del medio social y natural destinadas a un tratamiento grupal de carácter heterogéneo como los llamados talleres o rincones.

Los itinerarios organizativos tienden a ser tres: el grupo que reúne a los alumnos que obtienen los rendimientos más altos respecto al nivel considerado idóneo para su edad, el grupo en el que se agrupan los alumnos con menor rendimiento y mayor contingente de necesidades educativas y un grupo intermedio que acoge a los alumnos que sin destacar en cuanto a su rendimiento, tampoco presentan necesidades educativas especiales a las que atender.

Esta primera clasificación de los grupos puede subdividirse en tantos grupos como posibilidades de profesorado tiene el centro. De modo que encontramos experiencias que de los dos cursos de un ciclo, se organizan en cuatro o seis grupos en función del profesor de educación especial, del de apoyo si existe en plantilla del centro y /o del jefe de estudios o del director /a que dedica parte de su horario docente a intervenir en la agrupación flexible.

En otras circunstancias los equipos docentes tratan de superar la clasificación inicial de *buenos, malos y medianos* como en el argot académico se solían nombrar, realizando una distribución de grupos en razón no de los rendimientos académicos sino del grado de profundización de los contenidos, de modo que establecen grupos de contenidos básicos y grupos de ampliación en los que todos los alumnos aprenden los mismos contenidos pero con diferentes grados de dificultad, o bien según las actividades que se han de realizar eligiendo los alumnos aquellos grupos, que según la tarea que se les pide, están dispuestos a realizar.

Una visión más global de las posibilidades de agrupación flexible nos la ofrece J. Albericio (1994:58) al definir los posibles criterios que se aplican en la constitución de grupos. Así recoge las siguientes modalidades que amplían las hasta aquí descritas:

CRITERIO	MODALIDAD
Características individuales	Homogéneos/Heterogéneos
Plano	Horizontal/Vertical
Número	Gran grupo/grupo medio/Equipo de trabajo/ Independiente
Procedencia	Misma clase/ Mismo ciclo/Interciclo
Posibilidad cambio	Ocasionales/Continuos
Horario	Completo/medio/Incompleto
Frecuencia de cambios	Curso/trimestre/evaluación/en cualquier momento
Amplitud del cambio	General/Individual
Niveles	Altos/medios/Bajos
Ritmos	Rápidos/normales/lentos
Motivación	Motivados/desmotivados
Intereses	Según intereses
Relación social	Afines/Indiferentes
Áreas	Total/parcial
Secuencia curricular	Grupo/ciclo/etapa
Créditos	Comunes/variables
Incidencia	Curricular/organizativa/ambas
Dependencia	Dependiente/independiente

Fig. nº 6.1. Tipología de agrupamientos

A partir de esta clasificación y extraídos los datos de las experiencias registradas, es conveniente establecer un marco de análisis que contemple las modalidades de agrupamiento desde tres ámbitos: **1. la tipología de recursos, 2. los criterios de adscripción que se utilizan y 3. los criterios de promoción que se emplean.** Desde esta triple perspectiva, las posibilidades organizativas que se están generando en los centros, teniendo por eje las modalidades de agrupamiento flexible de alumnos, se amplían notablemente.

Si consideramos el tipo de recursos de referencia que intervienen en la organización de estos grupos, las modalidades de agrupamiento pueden agruparse en torno a los recursos humanos, metodológicos, curriculares sociales, materiales y funcionales.

Manteniendo las categorías de recursos encontramos agrupamientos que se realizan a partir de la priorización de criterios de adscripción como las características de los alumnos y/o las de los profesores o bien el número de alumnos, o el de profesores, su nivel de rendimiento, sus capacidades...

Las modalidades que genera la priorización de criterios de esta índole, basados en la homogeneidad / heterogeneidad de las capacidades son las más usuales en la práctica educativa del momento.

En cuanto a los criterios de carácter metodológico en el que las estrategias didácticas se convierten en el criterio principal de la organización de grupos, originan modalidades de agrupamiento basadas en el tipo de trabajo más que en los resultados académicos.

La flexibilidad como criterio de adscripción puede considerarse en sí mismo como criterio de adscripción, así grupos que van cambiando sus componentes de forma ocasional o continuada en razón de un periodo de tiempo, de una tarea realizada, de unos objetivos asumidos, o como parte integrante de cada una de las modalidades de agrupamiento contempladas en las distintas organizaciones del alumnado.

Considerando los aspectos curriculares: tipo de áreas, tratamiento que de las mismas se haga, la valoración de áreas instrumental o no instrumental, la propia secuenciación de contenidos y sus diferentes grados de profundización provocan distintas modalidades de agrupamiento priorizando estos aspectos como criterios de adscripción a los grupos.

Los aspectos de interacción social también son el desencadenante de modalidades de agrupamiento. La valoración positiva de la interacción social y su uso didáctico, la potenciación de conductas sociales, el grado de adaptación al grupo, el fomento de la dependencia o independencia del grupo... son criterios prioritarios en el momento de agrupar a los alumnos.

Los materiales como recursos didácticos se convierten en criterios para adscribir al alumnado. La necesidad de potenciar el aprendizaje con soportes audiovisuales o de proyección tecnológica lleva a organizar grupos flexibles. El carácter autogestionable o dirigido, de autoaprendizaje o de práctica de los materiales condiciona también la adscripción del alumnado a los grupos.

Los recursos funcionales como criterios de adscripción prioritarios marcan diferentes formas de concreción de este tipo de organización. Entre ellos: el tiempo, el espacio y las estructuras organizativas originan modalidades de agrupamiento en las que intervienen muchos factores más, pero se organizan alrededor de ejes centrales como los descritos. Las modalidades de agrupamientos flexibles recogidas pueden sintetizarse en el siguiente cuadro:

RECURSOS HUMANOS	CRITERIOS DE ADSCRIPCIÓN ALUMNOS	MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO	CRITERIOS DE PROMOCIÓN
	*Características individuales Nivel Ritmo Motivación Intereses Nº de alumnos * PROFESORADO Características del profesorado Núm. de profesores	Homogéneos/Heterogéneos Alto/Mediano/Bajo Rápido/Estándar/Lento Motivados/Indiferentes/Desmotivados Diferentes temas/Libre elección Gran grupo/ Grupo medio/ Pequeño grupo/ Trabajo por pares/ Trabajo individual Especialistas/Tutores/ Otros profesionales Desdoblamiento del grupo-clase/ Tantos grupos como profesores.	Consecución de un nivel de conocimientos concreto. Equilibrio intergrupal Posibilidades de profesorado
METODOLÓGICOS	* METODOLOGÍA Tipo de estrategias metodológicas * FLEXIBILIDAD Realización cambios Amplitud de los cambios Frecuencia de los cambios	Trabajo autónomo/ dirigido/ mecánico Ocasionales/Continuos General/individual Prefijados/Libres. Superación de objetivos/ Después evaluación/ Después de un período concreto:mes, trimestre, curso, al finalizar una unidad didáctica.	Revisión metodológica intergrupos/ grupal/individual Coordinación organizativa y tutorial Conveniencia de cambio. No permanencia en el mismo grupo a lo largo

			de la etapa.
CURRICULARES		RECURSOS Disciplinar/Interdisciplinar Instrumentales/No instrum. Comunes /Variables Vertical/Horizontal Lineales/Globales Prueba de conocimiento inicial/Informes profesores/Informes otros profesionales/Docum.acad. Básicos/Profundización/Refuerzo	CRITERIOS DE ADSCRIPCIÓN Superación objetivos Progresión aprendizajes Seguimiento de itinerarios individuales Adecuación de la intervención educativa Tutoría grupal/individual
SOCIALES	RELACIÓN SOCIAL Interacción grupal Conducta Adaptación Dependencia Situación emocional	Potenciadora/Indiferente/ Anuladora Escolar/No escolar Total/Parcial/Inadaptación Dependiente/ Independiente Respeto al centro/ al profesor/ a los compañeros	Adaptación al grupo Eficacia de las interacciones grupales
MATERIALES	MEDIOS DIDÁCTICOS Materiales que usan Audiovisuales	Autogestionables/Estudio dirigido Informática/Videos/ Audios	Elaboración y/o consecución de materiales .
FUNCIONALES	TIEMPO Horario ESPACIO Espacios ESTRUCTURAS ORG. Procedencia Estructuras organizativa	Jornada completa/ Media/Franja horaria /Horas de libre disposición/ Hores educación especial. Aula ordinaria/ Espacios polivalentes Grupo-clase/Internivel/Igual ciclo / Interciclos/Interetapas Horizontal/Vertical	Coordinación horaria. Organización de espacios Coordinación org. de ciclos/niveles

Fig. nº 6.2. Criterios de agrupamiento y modalidades de agrupamientos flexibles.

3.3.5. ¿Qué valoración hacen los equipos docentes de esta práctica?

Creo interesante exponer los procesos *de evaluación y de seguimiento a que han dado lugar* han dado lugar las experiencias analizadas, así como las valoraciones hechas al respecto.

Las valoraciones que se han recogido de estas experiencias, se pueden agrupar en cuatro ámbitos: 1. las valoraciones referentes al profesorado, 2. las recogidas en relación a la organización, 3. los aspectos curriculares y 4. las referidas al alumnado.

El profesorado, con el ejercicio de revisión que supone la descripción y comunicación de su tarea, ha podido expresar valoraciones en torno a los distintos aspectos que integran la organización y el funcionamiento de los agrupamientos flexibles.

Esto ha permitido diseñar un marco de referencia sobre la práctica, que contempla las convicciones, las actitudes, los deseos y las prácticas de los participantes en las experiencias. De tal forma que, partiendo de esta información, se pueda ampliar el conocimiento de estas prácticas en dos dimensiones: primero, en extensión, al ampliar la cantidad de centros que tienen experiencia en este tipo de agrupamiento y segundo, en intensidad, focalizando la investigación en un estudio de caso, con la finalidad de comprender en profundidad las concepciones que llevan a las prácticas, así como las propias prácticas en cuanto a los procesos y efectos que generan.

Cada ámbito hace referencia a las valoraciones recurrentes que los distintos equipos docentes han expresado de sus propias experiencias. Estas se refieren a la organización, el funcionamiento, el propio papel del profesorado y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos al integrarse en una modalidad organizativa como la estudiada.

De entre ellas destacan las señaladas en los siguientes esquemas:

1. PROFESORADO

- Resistencia del profesorado a que los alumnos cambien de grupo demasiado rápidamente.
- Este tipo de organización académica mejora el trabajo colegiado.
- Esta percepción de carácter positivo es compartida por el profesorado.
- Facilita una atención del alumno más individualizada.
- Respecto al profesorado no sólo facilita sino que requiere con inmediatez la reflexión y la coordinación de la tarea educativa.
- Las expectativas del profesorado respecto a sus alumnos mejoran y esto repercute en los aprendizajes.

2. ORGANIZACIÓN

- La adscripción de los alumnos a los grupos se hace según posibilidades del profesorado, según impresiones, guiadas por pruebas iniciales e informes.
- La flexibilidad de la agrupación se intenta conseguir a través de la frecuencia de los cambios de grupo. Es un propósito común de las experiencias recogidas.
- Ha supuesto una innovación organizativa porque su aplicación lleva implícita la reflexión conjunta del profesorado y cambios en la práctica docente.
- La organización vertical que esta agrupación supone da coherencia a la metodología y a los hábitos de trabajo.
- La agrupación flexible lleva a una nueva organización del horario y de los recursos personales y materiales.
- El número reducido de alumnos permite una enseñanza más individualizada y un aumento de aprendizajes.

3. TEMAS CURRICULARES

- Este tipo de agrupamiento supone un incremento considerable de elaboración previa y permanente de material para cada grupo.
- Supone un ahorro de tiempo en la evaluación, porque la proximidad al alumno hace que se siga más fácilmente el proceso continuo de aprendizaje de los alumnos, que en la situación de grupo/clase.
- Se acusa una mejora en los resultados académicos conseguidos en este tipo de organización de alumnos.
- Los grupos constituyen un elemento facilitador para atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos.
- A partir de la constitución de grupos se manifiesta necesario elaborar un currículum diversificado para respetar y poner en marcha los principios de atención a la diversidad que la agrupación pretende promover.
- Se recogen muy lentamente los buenos resultados .

4. ALUMNADO

- Se adquiere una percepción positiva del alumno respecto a su aprendizaje.
- Los alumnos expresan la opinión de que todos tienen ocasión de aprender en estos grupos.
- Así mismo, opinan que pueden seguir su ritmo en el aprendizaje y disminuye la presión que tenían en el grupo/clase.
- Los alumnos se sienten más motivados para los aprendizajes.
- El trabajo en grupo, siempre que se realiza en condiciones de interacción mejora resultados.

- Los alumnos valoran positivamente el hecho de trabajar con otros compañeros de semejante ritmo y nivel de conocimientos.
- La agrupación permite a los alumnos desarrollar un mayor grado de autonomía en el trabajo.
- El trabajo en grupo promueve pequeños éxitos que motivan a los alumnos.
- El alumno mantiene relación con alumnos de otros niveles y de otros ciclos, por lo tanto amplía su campo de acción.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales consiguen adquirir conocimientos considerados básicos que les permiten acceder a otros conocimientos superiores, aunque para ello requiera una ampliación de tiempo.
- Un mayor seguimiento del alumno permite desarrollar la tutoría y llegar a necesidades de carácter afectivo y emocional que no se llega en los grupos/clase.
- Aumenta, pues, la relación y la confianza entre profesorado y alumnos, beneficiando el acto educativo.
- El alumno se siente más ayudado y su interés por la escuela aumenta.

4. Algunos interrogantes que llevan a investigar

A partir de esta primera aproximación a la realidad de los agrupamientos flexibles, se han generado preguntas como:

1. ¿ Es real la flexibilización que constituye la esencia de este tipo de agrupamiento?
2. ¿Se puede decir que los de carácter homogéneo no son adecuados para atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos? ¿En qué casos?
3. ¿Esta estructura organizativa facilita la adecuación curricular a la diversidad de modo que, a pesar de ser condición necesaria, es suficiente?.
4. ¿Se hace una adecuación metodológica, una aplicación de estrategias diversificadas y una tutoría permanente de los procesos en los grupos?
5. ¿ Se puede considerar una innovación organizativa y didáctica ?¿Cuándo?
6. ¿Qué concepciones sustentan la permanencia de esta modalidad organizativa, en la práctica educativa de los centros ?
7. En definitiva, cabría preguntarse ***por qué se adopta este modelo de organización de alumnos.***

En principio, debiéramos poder responder que una modalidad de agrupamiento determinada se adopta por coherencia pedagógica, de modo que la organización de los alumnos facilite la organización de las actividades de enseñanza- aprendizaje en el sentido de los objetivos propuestos por los participantes en la educación, pero al parecer, y según las evidencias recogidas, no siempre existe esta correlación, que al parecer es fundamental.

En segundo lugar, se adopta una modalidad organizativa de agrupamiento siempre que técnicamente es viable, *mantiene una proporción adecuada entre lo que se quiere hacer y lo que se sabe hacer* (Rué, 1991: 24). En ocasiones el deseo de un profesor o de un pequeño grupo de docentes mueve a la adopción de una modalidad y no de otra en razón de los intereses y motivaciones particulares del grupo promotor o incluso de la “moda” que se divulgue entre las escuelas de la zona de influencia. De ahí que sea necesaria la revisión de estas motivaciones iniciales y la valoración de la formación continuada como el medio de capacitación que le permita innovar sus prácticas.

En tercer lugar, se debe adoptar atendiendo al *principio de eficiencia que nos remite a la preocupación por la evaluación tanto del modelo mismo de trabajo adoptado como del proceso de trabajo desarrollado. Si se pone énfasis en modificar la organización, los criterios que lo fundamentan también han de someterse a análisis, además de los resultados propios del intercambio educativo* (Rué, 1991: 25). La revisión continua de las prácticas, desde este punto de vista, se convierte en un medio idóneo de asegurar este principio.

A modo de síntesis:

0. AMBIGÜEDAD EN LOS CONCEPTOS, AMBIGÜEDAD EN LAS PRÁCTICAS.

1. ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO EN GRUPOS

¿PARA QUÉ SE CONSTITUYE EL GRUPO/CLASE?
PAPEL DE LOS IMPLICADOS

¿QUÉ ES UN GRUPO?
FASES EN LA CONSTITUCIÓN DE UN GRUPO

¿PARA QUÉ HACER GRUPOS?

EL VALOR DEL GRUPO EN EL APRENDIZAJE: FINALIDADES EDUCATIVAS.
ALGUNAS CRÍTICAS AL TRABAJO EN GRUPO.

FORMAS DE AGRUPAR
MODALIDADES ORGANIZATIVAS DE AGRUPAMIENTO:
DE CARÁCTER COMPETITIVO
DE CARACTER COLABORATIVO
DE CARÁCTER INDIVIDUAL

2. LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES DE ALUMNOS COMO ESTRATEGIA ORGANIZATIVA.

DOBLE ESTRUCTURA DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR:
HORIZONTAL/VERTICAL

¿QUÉ SE ENTIENDE POR AGRUPAMIENTO FLEXIBLE?

FLEXIBILIDAD ORGANIZATIVA
FLEXIBILIDAD DIDÁCTICA
FLEXIBILIDAD ADMINISTRATIVA

3. ¿QUÉ SABEMOS DE LAS PRÁCTICAS DE AGRUPAMIENTO FLEXIBLE DE ALUMNOS?

INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS REALIZADOS

EXPERIENCIAS EN NUESTRO ENTORNO

¿CÓMO NACEN LAS EXPERIENCIAS DE AGRUPAMIENTO?
¿EL PROFESORADO Y LA PARTICIPACIÓN?
¿QUÉ PRETENDEN LOS EQUIPOS DOCENTES?
¿CÓMO SE LLEVAN A CABO?
¿QUÉ VALORACIÓN HACEN LOS EQUIPOS DOCENTES
DE ESTA PRÁCTICA?

4. ALGUNOS INTERROGANTES PARA INVESTIGAR

CONOCER Y COMPRENDER LA REALIDAD