

Winitzky, N. (1991) **Reflection and Schemata: Knowledge Growth in preservice teachers.** Paper presented at the AERA, Chicago, Illinois, April.

Wittrock, M.C. (1990) «Procesos de pensamiento de los alumnos». En **La investigación de la enseñanza. III.** Barcelona, Paidós/MEC, pp. 541-585.

Zabalza, M.A. (1990) «La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo»(II). En Medina, A. y Sevilla, M.L. (Coords.) **Didáctica- Adaptación. I.** Madrid, UNED, pp. 171-220.

Zabalza, M.A. (1992) **Gestión del curriculum y desarrollo institucional de los Centros Universitarios. Materiales para el Curso de Doctorado.** Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Zabalza, M.A. (1987) **Diseño y Desarrollo Curricular.** Madrid, Narcea.

Zumwalt, K. (1989) «Beginning Professional Teachers: The need for a curricular vision of teaching. En Reynolds, M. (ed.) **Knowledge Base for the Beginning Teacher.** Oxford, Pergamon Press, pp. 173-184.

PLANIFICACION	ACCION	REFLEXION
El profesor planifica el contenido de la enseñanza, seleccionando los temas y los recursos que utilizará en el aula.	El profesor actúa en el aula, aplicando las estrategias y recursos planificados.	El profesor reflexiona sobre su práctica, evaluando los resultados y buscando formas de mejorar.
El profesor planifica el proceso de enseñanza, considerando los estilos de aprendizaje de los alumnos.	El profesor actúa en el aula, adaptando su enseñanza a los estilos de aprendizaje de los alumnos.	El profesor reflexiona sobre su práctica, evaluando los resultados y buscando formas de mejorar.
El profesor planifica el entorno de enseñanza, creando un ambiente propicio para el aprendizaje.	El profesor actúa en el aula, creando un ambiente propicio para el aprendizaje.	El profesor reflexiona sobre su práctica, evaluando los resultados y buscando formas de mejorar.

CAPÍTULO 6

ESTRATEGIAS CENTRADAS EN EL PROFESOR: SUPERVISION CLINICA, INVESTIGACION ACCION Y APOYO PROFESIONAL MUTUO ENTRE PROFESORES

Carlos Marcelo García, Pilar Mingorance Díaz y Marita Sánchez Moreno

INTRODUCCION

En el capítulo anterior nos hemos centrado en describir las características, y componentes de las estrategias de desarrollo profesional centradas en la adquisición por parte de los profesores de contenidos, estrategias, destrezas, etc. Pues bien, frente, o junto a esta modalidad de formación, cabe plantear una segunda orientación que se centra en la idea de reflexión y acción colaborativa, y a diferencia de la orientación anterior, las actividades implican al profesor como sujeto que identifica sus problemas y necesidades formativas y como profesional que resuelve, bien sea de forma colaborativa o no, los problemas. El ciclo que se utiliza es el de Planificación, Acción, Observación y Reflexión. Incluye esta modalidad la realización de actividades de revisión individual o en grupo entre profesores de la misma o distinta escuela, pero entre los cuales la hegemonía y la capacidad de decidir respecto al contenido, estructura y secuencia de formación reside en los propios profesores. Bell (1991) ofrece una caracterización muy acertada de este tipo de actividades, indicando sus supuestos, ventajas e inconvenientes.

Winitzky, N. (1991) **Reflection and Schemata: Knowledge Growth in preservice teachers**. Paper presented at the AERA, Chicago, Illinois, April.

Wittrock, M.C. (1990) «Procesos de pensamiento de los alumnos». En **La investigación de la enseñanza. III**. Barcelona, Paidós/MEC, pp. 541-585.

Zabalza, M.A. (1990) «La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo»(II). En Medina, A. y Sevillano, M.L. (Coords.) **Didáctica- Adaptación. I**. Madrid, UNED, pp. 171-220.

Zabalza, M.A. (1992) **Gestión del curriculum y desarrollo institucional de los Centros Universitarios. Materiales para el Curso de Doctorado**. Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Zabalza, M.A. (1987) **Diseño y Desarrollo Curricular**. Madrid, Narcea.

Zumwalt, K. (1989) «Beginning Professional Teachers: The need for a curricular vision of teaching». En Reynolds, M. (ed.) **Knowledge Base for the Beginning Teacher**. Oxford, Pergamon Press, pp. 173- 184.

CAPÍTULO 6

ESTRATEGIAS CENTRADAS EN EL PROFESOR: SUPERVISION CLINICA, INVESTIGACION ACCION Y APOYO PROFESIONAL MUTUO ENTRE PROFESORES

Carlos Marcelo García, Pilar Mingorance Díaz y Marita Sánchez Moreno

INTRODUCCION

En el capítulo anterior nos hemos centrado en describir las características, y componentes de las estrategias de desarrollo profesional centradas en la adquisición por parte de los profesores de contenidos, estrategias, destrezas, etc. Pues bien, frente, o junto a esta modalidad de formación, cabe plantear una segunda orientación que se centra en la idea de reflexión y acción colaborativa, y a diferencia de la orientación anterior, las actividades implican al profesor como sujeto que identifica sus problemas y necesidades formativas y como profesional que resuelve, bien sea de forma colaborativa o no, los problemas. El ciclo que se utiliza es el de Planificación, Acción, Observación y Reflexión. Incluye esta modalidad la realización de actividades de revisión individual o en grupo entre profesores de la misma o distinta escuela, pero entre los cuales la hegemonía y la capacidad de decidir respecto al contenido, estructura y secuencia de formación reside en los propios profesores. Bell (1991) ofrece una caracterización muy acertada de este tipo de actividades, indicando sus supuestos, ventajas e inconvenientes.

ENFOQUE DE DESARROLLO PROFESIONAL CENTRADO EN LOS PROFESORES		
VENTAJAS	INCONVENIENTES	SUPUESTOS
<ul style="list-style-type: none"> * Basado en las necesidades de la escuela * Las escuelas pueden proporcionar sus propios programas * Permite a las escuelas utilizar a expertos de fuera * Pueden abordarse diferentes niveles de desarrollo profesional * Se puede utilizar el saber hacer de los profesores de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> * Requiere la habilidad de identificar con claridad las necesidades * Algunas escuelas puede que no posean suficiente conocimiento recursos * Puede conducir a un círculo cerrado * Puede ignorar o infravalorar las necesidades individuales, dando demasiado énfasis a las necesidades de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> * Todas las escuelas pueden identificar sus propias necesidades * Las escuelas poseen suficientes recursos como para satisfacer las necesidades * El desarrollo profesional se debería relacionar con las estrategias globales de la escuela

1. EL DESARROLLO DEL PROFESOR COMO ELEMENTO DEL DESARROLLO DE LA ESCUELA

Como afirma Bell en la tabla que presentamos arriba, las modalidades de formación a las que nos referimos en este capítulo tienen la virtualidad de iniciarse y desarrollarse en torno a los problemas reales detectados por los propios sujetos implicados en la institución escolar. Esta modalidad de **desarrollo profesional** del profesor pretende superar la concepción individualista y celular de las prácticas habituales de formación permanente. Ello supone afirmar que el desarrollo del profesor no se produce en el vacío, sino dentro de un contexto más amplio de desarrollo organizativo y curricular (Dillon-Peterson, 1981). En este sentido vale destacar la llamada de atención del Oldroyd y Hall (1991) que establece, como se puede ver en la Figura 1, que el desarrollo profesional del profesor es sólo un elemento más que contribuye a la mejora de la escuela, junto con el desarrollo del currículum, el desarrollo organizativo, y el desarrollo de la gestión (proporcionar estructuras y procedimientos para coordinar las distintas actividades de desarrollo en la institución educativa).

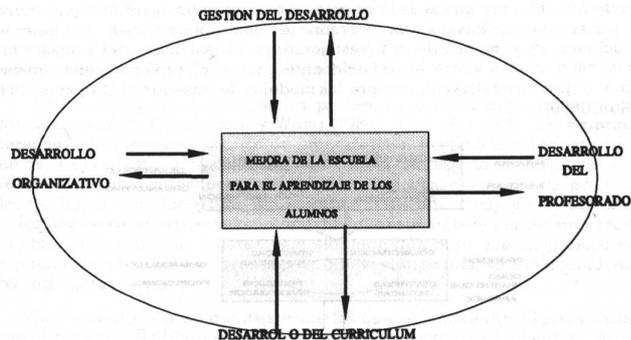


Figura 1. Desarrollos de la mejora de la escuela

Los diferentes niveles de desarrollo que hemos identificado anteriormente tienen objetos de especificación diferenciados que contribuyen entre todos a configurar unas perspectivas más ecológicas del desarrollo de la institución educativa (Eisner, 1988). Así, como se puede comprobar en la Figura 2 -elaborada por Oldroyd y Hall (1991), basándose en un trabajo anterior de Fullan-, el **desarrollo organizativo** se plantea como meta la mejora de la escuela mediante el establecimiento de propósitos y planes de trabajo compartidos entre los profesores, lo que se facilita a través de la colaboración. Es en este sentido en que Fullan afirma que «El desarrollo del profesorado nunca llegará a producir un impacto a largo plazo si se inserta en las escuelas en la forma de proyectos específicos y desconectados. En la medida en que nos acercamos a la cultura de las escuelas y la vida profesional de los profesores, el programa de reforma se convierte en más complejo y desalentador. Para producir cambios poderosos se necesitan estrategias más poderosas» (1990, p. 21).

El desarrollo de la institución educativa se produce también a través del **desarrollo curricular** que permite que se apliquen a la clase nuevas estrategias didácticas, diferente estructuración del contenido, destrezas docentes, etc.

Por último, el desarrollo de la institución educativa se realiza -y esto es importante para el tema de este capítulo- a través del **desarrollo profesional del profesorado**. En este punto se asume la idea de que los profesores son sujetos adultos que aprenden, lo que determinará, como lo haremos más adelante, que

atendamos a los principios de la psicología del aprendizaje adulto como marco de referencia. Asimismo supone reconocer las aportaciones de diferentes tradiciones en el campo de la investigación y la formación del profesorado: las investigaciones sobre eficacia docente, sobre el profesor como investigador y práctico reflexivo, o sobre los modelos de enseñanza (Hopkins, 1990; Fullan, 1990)

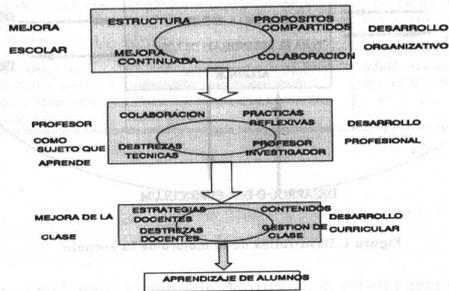


Figura 2

2. LA DIMENSION PERSONAL DEL CAMBIO EN LOS PROFESORES

Si aceptamos el concepto de desarrollo profesional es porque asumimos que los profesores son profesionales con capacidad de aprendizaje, desarrollo y maduración. El contenido de ese desarrollo se centra en dos dimensiones desde el punto de vista de Pintrich: **cognitiva** (conocimientos pedagógicos y destrezas cognitivas, como autorregulación, metacognición, razonamiento, resolución de problemas, toma de decisiones, etc.); y **social** (interacciones entre los sujetos, motivación, pertenencia a grupos, etc.). También Howey (1985) propone que el desarrollo del profesor se establece en base a seis dimensiones: pedagógica, de sí mismo, cognitiva, teórica, profesional y referida a la carrera docente.

Estas son dimensiones generales que interfieren en el proceso de desarrollo profesional. Ahora bien, ¿en qué medida la participación de un profesor o un grupo de profesores en una actividad de desarrollo profesional repercute en algún tipo de cambio (personal, didáctico, organizativo)? Al revisar los trabajos de investigación al respecto, Richardson (1990) encuentra que los estudios sobre el cambio de los profesores se han dirigido a analizar dos variables principalmente: organizativas y personales. A nivel organizativo se

han estudiado las normas y estructuras organizativas que favorecen o dificultan el cambio. A nivel personal se ha investigado la forma como las creencias, las actitudes, los conocimientos previos de los profesores influyen en las resistencias al cambio en los profesores.

Los procesos de cambio en los profesores a nivel personal implican a dos dimensiones según Stein y Wang (1988). Por una parte la **valoración personal** que el profesor realiza de la innovación: la eficacia del programa, sus metas y objetivos. Por otra, plantean estos autores la importancia de la **auto percepción o autoconcepto** del profesor respecto a las propias posibilidades de llevar con éxito una innovación. Existe un componente actitudinal en los profesores que puede facilitar o dificultar su implicación en procesos de cambio. Hay algunos autores que plantean que para que los profesores se impliquen activamente en procesos de innovación es preciso una actitud inicial favorable, de apertura.

Sin embargo, otros autores, entre los que se encuentra Guskey asumen que el profesor cambiará sus creencias y actitudes sólo en la medida en que compruebe por sí mismo que una determinada innovación influye positivamente en la mejora de los alumnos. Cuando se habla de mejora no nos referimos sólo al aprendizaje, rendimiento, sino también a la motivación, participación, actitud hacia la escuela, etc. Como afirma el propio autor: «El punto importante estriba en que la evidencia de mejora (cambio positivo) puede ser un prerrequisito para que se produzca un cambio significativo en las creencias y actitudes de la mayoría de los profesores» (Guskey, 1986, p. 7). En la Figura 3 ofrecemos un esquema que representa la idea apuntada por Guskey. Destacar que el desarrollo profesional posee una connotación personal importante, y tiene claras repercusiones respecto al propio desarrollo de las actividades de formación. Así habrá que reconocer que el cambio es un proceso gradual y con dificultades para los profesores, que supone energía, tiempo y ansiedad por la posibilidad de que los alumnos aprendan menos, y ello puede retraer a profesores.

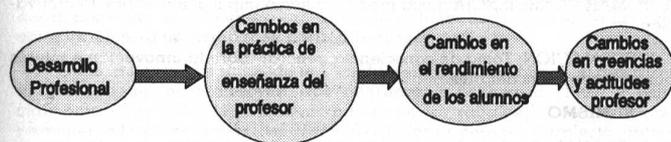


Figura 3

Otro de los enfoques que ha destacado la dimensión personal del cambio de los profesores es el denominado **CBAM (Concern Based Adoption Model)**. Este modelo tiene sus orígenes en los trabajos de Fuller (1969) en la línea de identificar estadios de preocupaciones por las que atraviesan profesores principiantes. Según Hall y Hord, autores del libro titulado *Change in Schools*, «Una de las ventajas del enfoque CBAM es que enfatiza por encima de todo, la necesidad de comprender las actitudes y destrezas de los profesores, de tal forma que, actividades de apoyo tales como desarrollo del profesor, coaching, proporcionar materiales, etc., pueden relacionarse directamente con lo que los profesores perciben que necesitan» (p.1). Se asume que comprender el punto de vista de los participantes en el proceso de cambio es crítico para el éxito del proceso de formación. Otros de los supuestos que se asumen son los siguientes: en primer lugar, que el cambio es un proceso, no un acontecimiento puntual e inconexo; en segundo lugar, que es posible anticipar gran parte de lo que ocurrirá durante un proceso de cambio, es decir, las fases por las que los profesores atraviesarán; en tercer lugar, que las innovaciones se producen con diferente amplitud y extensión, de forma que una innovación puede ser tanto la introducción de un libro, como un nuevo método, etc.; en cuarto lugar, que es preciso prestar atención a los profesores como agentes de cambio

El modelo CBAM incorpora, como hemos descrito, un componente de análisis de las preocupaciones de los profesores cuando se implican en procesos de innovación. Para estos autores, se entiende que una preocupación es: «La representación compuesta de sentimientos, preocupaciones, pensamientos, y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea» (Hall y Hord, 1987, p. 58). Cada persona percibe las situaciones de forma diferente y se implica en ellas de manera especial. Las etapas son las que aparecen a continuación, aclarando que éstas no son un proceso lineal, puesto que un mismo profesor puede tener preocupaciones reflejadas en una o más etapas:

NO RELACIONADAS

0. **TOMAR CONSCIENCIA:** poca preocupación o implicación sobre la innovación.

1. **INFORMACION:** Toma de consciencia general sobre la innovación e interés por aprender más detalles.

SI-MISMO

2. **PERSONAL:** Análisis del rol del profesor en relación con la estructura de recompensas de la organización, toma de decisiones, y conflictos potenciales con las estructuras existentes.

TAREA

3. **GESTION:** Se presta atención a los procesos y tareas de los usuarios de la Innovación: aspectos referidos a la eficacia, organización, gestión, horarios, demandas de tiempo.

4. **CONSECUENCIA:** Se presta atención al impacto de la Innovación para los alumnos, para su evaluación.

5. **COLABORACION:** El tema es la coordinación y cooperación con otros en el uso de la Innovación.

IMPACTO

6. **REENFOQUE:** Explorar ventajas adicionales de la Innovación, mayores posibilidades de cambio o reajuste

Este enfoque supone un marco teórico de considerable interés no sólo como instrumento para comprender mejor los procesos de cambio e innovación, sino también como estrategia de evaluación de actividades de innovación. En este sentido, y dado que las preocupaciones de los profesores evolucionan a lo largo del tiempo, pueden adoptarse como criterio de eficacia de un determinado programa (Loucks y Melle, 1982; Van der Berg, 1991).

La dimensión personal de los procesos de cambio tiene que ver, también, con el propio desarrollo personal, psicológico, de los profesores. En este sentido habría que unir a lo planteado anteriormente, la revisión, aunque sea limitada, de aquellos trabajos que estudian a los profesores como sujetos en permanente evolución, que atraviesan por diferentes fases de desarrollo y maduración. En este sentido McKibbin y Joyce (1980) aplicando la jerarquía de estados psicológicos de Maslow a un colectivo de profesores encuentran las siguientes etapas de desarrollo: 1. Orientación hacia la satisfacción de las necesidades físicas básicas: seguridad económica, vivienda, ... 2. Orientación hacia la salud psíquica. Se busca seguridad en el futuro y sin riesgo psíquico. 3. Orientación hacia el afecto y pertenencia a grupo. Ser querido, aceptado y respetado. 4. Orientación al rendimiento: los profesores en esta fase se consideran personas competentes, con alta autoestima. 5. Orientación a la actualización, a desarrollar su horizonte, crecer.

Otros autores han utilizado teorías diferentes para explicar el desarrollo madurativo de los profesores. Nos referimos a Leithwood (1990) y especialmente a Oja (1984, 1990) quienes parten de los trabajos de Loevinger para proponer diferentes etapas de desarrollo de los profesores. Para esta autora, *es importante conocer en qué etapa de desarrollo se encuentran los profesores. Importa en términos de lo que son capaces de llevar a cabo, e importa en*

términos de lo que son capaces de aprender. Si asumimos esto, entonces el modelo de formación en servicio consiste en crear ambientes de aprendizaje y opciones de desarrollo profesional en las que los profesores, en diferentes etapas puedan elegir implicarse y puedan crecer personal y profesionalmente» (Oja, 1990, p. 1).

ETAPA DE DESARROLLO DEL PROFESOR	CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR EN ESTA ETAPA	APOYOS APROPIADOS	ESTRATEGIAS APROPIADAS
AUTO-PROTECCION	Miedos, rigidez, dependencia, desconfianza, manipulativo y autoritario	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar confianza, respeto mutuo • Metas a corto plazo • Frecuente interacción • Modelo de guía/lancheza 	<ul style="list-style-type: none"> • Role playing • Diarios • Actividades valoradas • Retroacción constructiva • Actividades sociales
CONFORMISTA	Orientado a las normas; convencional; preocupado por el estatus, por la aceptación; por pertenecer a grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones focalizadas • Comparar muchas opciones • Animar a asistir a seminarios • Interacción social 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de reflexión • Asumir roles • Entrenamiento dirigido • Proyectos de resolución de problemas • Cursos en Universidad
CONSCIENTE	Responsable; orientado a las metas; autocrítico; eficiente; promedios internos	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar compartir los recursos del distrito • Estructurar nuevos roles • Gradación de actuaciones • Modelo de conducta empírica 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisión de compañero • Entrenamiento en resolución de conflicto • Supervisión interna • Proyectos de investigación acción • Desarrollo de currículum
AUTONOMO	Flexible; preocupado por cumplir; creativo; interdependiente; tratar con la complejidad; tener en cuenta muchas opciones y alternativas	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar muchas opciones para el desarrollo • Desarrollar opciones flexibles en el tiempo • Facilitar entrar en contacto con los compañeros • Animar el auto-desarrollo • Diferenciar roles • Compartir el poder 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentor • Asumir roles de liderazgo/poder • Crear nuevos programas • Supervisión en grupo • Convertirse en agente crítico

En el cuadro anterior podemos comprobar que las fases que identifica Oja se corresponden con fases de maduración, de adquisición de pericia, de saber hacer, tanto a nivel de clase como de centro educativo. Las características que ofrece la autora la hemos comprobado especialmente en la investigación que hemos llevado a cabo con profesores principiantes (Marcelo, 1991). Comprobamos cómo los profesores principiantes, en general se caracterizaban por ser sujetos localizados en las primeras fases de desarrollo: auto-protección, conformismo, mientras que en pocos casos encontrábamos sujetos con suficiente autonomía profesional. Tiene también interés el trabajo de Oja al proporcionar una variedad de posibles apoyos y estrategias específicas para cada una de las fases.

3. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL COOPERATIVO

El desarrollo profesional, como venimos viendo, es un proceso complejo que depende de muchos factores y se realiza dentro de un contexto favorable. La disponibilidad de recursos y estrategias, flexibilidad en las condiciones de trabajo, apoyo, motivación, pueden hacer diferente la situación de los profesores al intentar plantearse el tema de la mejora de su práctica para lograr un desarrollo personal más pleno y el mejoramiento de la escuela.

Los profesores son profesionales que actúan, por otra parte, individualmente en sus aulas, y que aprenden mucho de sí mismos y de sus experiencias como docentes. Asisten a cursos, dialogan con sus compañeros y también leen publicaciones profesionales. Todo ello, hace posible su crecimiento como profesionales. Los profesores son individuos capaces de aprender, dirigir y seleccionar actividades de formación. Son profesionales reflexivos que piensan en unos determinados marcos de referencia contextuales y que construyen su propio pensamiento a través de sus esquemas mentales y estructuras participativas en los centros.

Aunque el paradigma colaborativo y el modelo de formación centrado en la escuela, abogan por los marcos participativos, el planteamiento y solución de las estrategias de desarrollo profesional en el grupo de profesores, sin embargo, no se puede poner el acento en la formación participativa del profesor sin poner la base de un debido marco de autoformación del mismo. Los profesores inician su experiencia profesional, con un modelo de autoformación, en un proceso de socialización profesional. Aprenden de lo que hacen, de lo que piensan, de sus propios errores, por otra parte, asisten a cursos, organizan reuniones, y también leen revistas y algún libro que le puede ayudar en su propio perfeccionamiento.

Los profesores son sujetos individuales capaces de autoaprendizaje y que por ello pueden planificar, dirigir y seleccionar actividades de formación. En este proceso va surgiendo su propia imagen personal y su visión como profesional que tan importante es a la hora de su redilización como profesional de la enseñanza. Este desarrollo profesional según Rudduck (1987) tiene que ver con la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la dinámica de su clase, identificar intereses significativos y aprender a valorar y buscar el diálogo con los colegas, expertos que sirven de apoyo en el análisis de los datos que proporciona el trabajo diario y ajustar los patrones de acción en clase a la luz de un nuevo entendimiento.

Las estrategias de desarrollo profesional que ahora describimos asumen la **autonomía** como la principal nota del desarrollo profesional y de su propio aprendizaje como adulto. Stenhouse (1984) subrayó el concepto de autonomía en el desarrollo del profesor desde su propia visión. El profesor se libera del

ambiente de control institucional y adopta un postura crítica y ello no se puede realizar sin una gran dosis de autonomía.

En el desarrollo adulto se considera la experiencia como fuente de recursos autoformativos, pero no siempre la experiencia es signo de crecimiento profesional; para ello junto con la autonomía son necesarios otros elementos, entre ellos la **participación** en esa problemática, que significa ir adaptándose a las situaciones cambiantes contextuales; el primer paso, por tanto, es la propia identificación de las situaciones cambiantes, la percepción del cambio pasa por la identificación de la necesidad de cambio, y ello lleva a asumir nuevos roles y las prácticas adecuadas se establecen en función de esa percepción de las cambiantes condiciones contextuales. El desarrollo profesional no es un proceso equilibrado sino que evoluciona por distintos momentos; hay épocas de equilibrio en la que se adoptan unas posturas más estables y hay épocas de crisis que pueden venir determinadas por los propios cambios vitales del individuo o también por los acontecimientos que se producen en el propio recorrido profesional, que desestabilizan los roles y las posiciones profesionales.

Los ciclos autoformativos pasan por la consideración de las propias experiencias sobre las que se sitúa el foco de la reflexión para poder llegar a ciertas implicaciones en los mecanismos de realización profesional. La experiencia, sin embargo, debe ser analizada a la luz de la reflexión. Una experiencia no analizada, dice Tennat (1991), es una especie de casualidad.

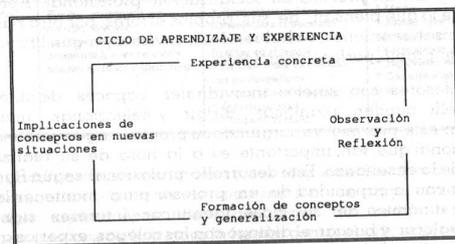


Figura 4. Modelo de Kolb (1975)

Pero no basta con ciertos aspectos individuales, sino que es necesario crear un entorno que fomente la posibilidad de realizar estas innovaciones. El profesor es un profesional que actúa individualmente en la clase, pero el contexto del aula se encuentra situado en un conjunto social determinado que ejerce un control social para todos los implicados en él. Por ello, este contexto

social de la acción del profesor necesita potenciar un clima de libertad donde el respeto a la diversidad sea posible tanto en relación con los profesores como a los alumnos. Por ello, en el seno de la institución educativa el autodesarrollo profesional se hace posible por la creación de una clima de colaboración y de apoyo donde los profesores se encuentren respaldados a la hora de introducir nuevas perspectivas profesionales.

Las **estrategias de desarrollo profesional** que vamos a describir en este capítulo se basan en la idea de que los profesores son profesionales capaces de autoformación y heteroformación. Basándose en esta premisa se han venido poniendo en práctica actividades de formación que confían en la eficacia del trabajo entre iguales, sobre los problemas prácticos concretos. Una de estas estrategias ha recibido el nombre de **apoyo profesional mutuo** o «**coaching**», entendida como una actividad cuyo fin consiste en «proporcionar apoyo personal y asistencia técnica a los profesores en su lugar de trabajo» (Neubert y Bratton, 1987, p. 29).

En el capítulo anterior ya nos hemos referido a este concepto cuando planteábamos la idea de facilitar la transferencia de aprendizaje desde los cursos o seminarios de formación hacia las aulas. Esta no era sino una modalidad de **apoyo profesional mutuo**. Garmston ha diferenciado tres tipos de «coaching» en función de los objetivos que se persigan. En primer lugar señala el «**apoyo profesional técnico**», al que ya nos hemos referido anteriormente. Este es el significado que originariamente dieron Joyce y Showers (1982) en su artículo titulado «The coaching of teaching». Desde esta concepción, el «**apoyo profesional mutuo**» representa una ayuda para que los profesores puedan transferir a sus clases estrategias de aprendizaje, modelos de enseñanza aprendidos en seminarios. Siguiendo el modelo de Joyce, el proceso sería: presentación a los profesores de la teoría; demostración de la teoría en acción y práctica en situaciones de laboratorio y clases. De esta forma, el «apoyo profesional mutuo» permitiría la aplicación de las estrategias aprendidas, retención del conocimiento de la estrategia por más tiempo, etc. Esta modalidad de «coaching» ha sido especialmente criticada por Hargreaves y Dawe (1990) por su propio carácter técnico. Estos autores afirman que «*El apoyo profesional mutuo (coaching) en la enseñanza no puede reducirse a cuestiones de destrezas técnicas y de competencia, puesto que también implica cuestiones de naturaleza personal, moral y socio-política*» (p. 237). Otros de los aspectos negativos detectados Hargreaves y Dawe se refieren al tiempo que consume, así como a las propias resistencias de los profesores.

Una segunda modalidad de «coaching» es el denominado «**apoyo profesional de compañeros**», que se corresponde con la Supervisión Clínica que describiremos en este capítulo, así como con la supervisión de compañeros descrita por Rudduck (1987). Este modelo destaca el elemento de ayuda entre colegas para el desarrollo e integración de nuevos profesores, incremento del

diálogo y reflexión a través de la observación e incluso de la enseñanza de compañeros (Garmston, 1987). Es ésta una modalidad de **apoyo profesional mutuo** que plantea la necesidad de introducir la observación y análisis de la práctica como requisito para mejorar la enseñanza a través de procesos de reflexión entre los profesores.

	APOYO PROFESIONAL TECNICO	APOYO PROFESIONAL DE COMPAÑEROS	APOYO PROFESIONAL PARA LA INDAGACION
Principales metas	<ul style="list-style-type: none"> * Conseguir transferencia de aprendizaje * Establecer un vocabulario común * Mejorar la cooperación y el diálogo profesional 	<ul style="list-style-type: none"> * Mejorar la enseñanza * Estimular el pensamiento autónomo de los profesores * Mejorar la cultura escolar * Mejorar la cooperación y el diálogo profesional 	<ul style="list-style-type: none"> * Desarrollar soluciones a los problemas cotidianos de la enseñanza * Llevar a cabo investigación-acción * Promover mejoras docentes en otros profesores
Prácticas de observación	<ul style="list-style-type: none"> * Comprobar la presencia, ausencia de determinadas conductas docentes * Emitir juicios de valor * Llevar a cabo observaciones y ciclos de entrevistas sobre el mismo tema 	<ul style="list-style-type: none"> * Clarificar en una entrevista de planificación los objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y rol del observador * Ayudar a los profesores a recordar, analizar, y evaluar la enseñanza * Ayudar a que los profesores puedan emitir juicios de valor * Ayudar a los profesores a que puedan seleccionar temas para tratar en entrevistas de planificación, en observación y en entrevistas de análisis 	<ul style="list-style-type: none"> * Definir problemas o retos * Planificar investigación acción * Desarrollar, dirigir y comprobar las diferentes posibles soluciones * Evaluar y realizar recomendaciones para sí mismo y para otros
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> * Observación y recopilación de datos sobre métodos de enseñanza * Retroinformación, destrezas de entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> * Observación y recopilación de información de los indicadores de eficacia, de la conducta del profesor, y de aspectos especiales sobre los cuales se demanda atención * Facilitar el desarrollo de entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> * Comunicación interpersonal, resolución de problemas y planificación * Observación, recopilación de datos, análisis, evaluación y síntesis
Principales premisas	<ul style="list-style-type: none"> * El profesor mejorará su conducta docente en la medida en que se le proporcionen datos objetivos en un clima de apoyo y sin amenazas 	<ul style="list-style-type: none"> * Los profesores adquirirán hábitos de reflexión autónoma y de mejora con tal que se les de la oportunidad de desarrollar destreza en llevar a cabo ésta 	<ul style="list-style-type: none"> * Los esfuerzos de resolución de problemas por parte de los profesores puede producir mejoras prácticas en el diseño y desarrollo de la enseñanza
Recursos especiales	<ul style="list-style-type: none"> * La formación en métodos de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> * Entrenamiento en apoyo profesional (coaching) * Se requieren modelos: director, profesor/a 	<ul style="list-style-type: none"> * Normas de colaboración y diálogo profesional * Se requiere tiempo para planificar y realizar observaciones en grupo * Acceso a la literatura especializada o a los especialistas

Figura 5. Principales diferencias entre el apoyo profesional técnico, de compañeros y de indagación (Garmston, 1987)

Una última modalidad de «**coaching**» es la que se denomina **apoyo profesional de y para la indagación**. Se plantea como paso posterior a la modalidad de apoyo profesional de compañeros, puesto que para su desarrollo se requiere de una cultura y prácticas de colaboración estables y afianzadas en la escuela. Es en este sentido que plantean Sellar y Hannay que el «*apoyo profesional mutuo requiere un ambiente que propicie la cooperación, el establecimiento compartido de metas y la toma de decisiones. Si las cualidades y experiencias que ayudan a los profesores a actuar de esta forma no están presentes, entonces el «coaching» no se producirá de forma eficaz. Las estrategias de apoyo profesional mutuo pueden mejorar un clima que posee estos atributos, pero por sí mismo no puede crearlo*» (1988, p. 22). Esta estrategia de desarrollo profesional requiere que los procesos de desarrollo y de cambio no se desarrollen a nivel de individuos en la escuela sino que puedan tener la posibilidad de afectar la cultura hacia formas de trabajo más colaborativas entre profesores. Es en este sentido en que Fullan afirma que «*Se puede inferir que incluso los buenos programas de coaching no logran alterar la cultura de la escuela. Aunque el coaching se pueda diseñar intencionalmente como estrategia para incrementar la cultura de trabajo colaborativo en la escuela, no existen evidencias de que esto funcione*» (Fullan, 1990, p. 13).

3.1. El Apoyo Profesional de Compañeros: La Supervisión Clínica

La Supervisión Clínica es un modelo de formación que se fundamenta en el trabajo colaborativo entre profesores. Tiene su origen en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, donde apareció sobre los últimos años de la década de los cincuenta. Fueron los trabajos desarrollados por Morris Cogan y Robert Goldhammer fundamentalmente los que impulsaron esta nueva estrategia para la formación y perfeccionamiento de los profesores. Hay que indicar que ha habido una evolución notable de la Supervisión Clínica desde planteamientos muy tecnológicos y estructurados en sus principios hasta posturas más abiertas y potenciadoras de la reflexión por parte de los profesores.

Cogan (1973, en Martín Rodríguez, 1988) afirma que la Supervisión Clínica consiste en la «*fundamentación y práctica diseñada para la mejora de la actuación de los profesores en el aula. Toma sus datos iniciales de los acontecimientos del aula. El análisis de estos datos y la relación entre el profesor y el supervisor forman la base del programa de los procedimientos y de las estrategias diseñadas para la mejora del aprendizaje de los alumnos a través de la mejora de la conducta de los profesores en el aula*» (p.39)

Para Acheson y Gail el término *Clínica* se refiere a una relación cara a cara entre el supervisor y el profesor y está centrada en la conducta que el profesor desarrolla en su clase. La confusión y ambigüedad que rodean el uso del

término «Clínica» se disipan cuando aceptamos que en este contexto se refiere a la asistencia que se proporciona a los profesores 'en clase' a fin de ayudarles a comprender el sentido del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se hace mediante discusión, observación y análisis 'en la clínica de la clase' Smyth (1984).

Por lo tanto, entendemos junto con Buttery y Weller (1988) la Supervisión Clínica como un camino, una estrategia mediante la cual los profesores pueden trabajar conjuntamente, en colaboración con otros compañeros a fin de mejorar su enseñanza mediante ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intensivo análisis intelectual sobre el perfeccionamiento de la enseñanza actual mediante modificaciones racionales.

El ciclo de Supervisión proporciona una metodología para el desarrollo práctico mientras que al mismo tiempo refleja la importancia de unas efectivas relaciones humanas. Como vemos este modelo de supervisión difiere bastante de aquel otro que hace referencia a inspectores que observan, controlan y evalúan el trabajo de un subordinado. Como el mismo Cogan describía se trata de un proceso en el que colegas trabajan apoyándose mutuamente, dialogando, proponiendo hipótesis y analizando su propia enseñanza y la del compañero (Smyth, 1984).

Veamos ahora algunas premisas y características de la Supervisión Clínica.

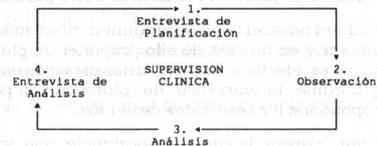
1. El perfeccionamiento de la enseñanza requiere que los profesores aprendan destrezas intelectuales específicas y conductuales.
2. El análisis se centra en qué y cómo enseñan los profesores; su principal objetivo es perfeccionar la enseñanza, no cambiar la personalidad del profesor.
3. El análisis y la reflexión sobre la enseñanza se basa en evidencias observacionales no en juicios de valor personales.
4. Es un proceso dinámico en el que los profesores se implican analizando a otros compañeros y siendo observados por ellos.
5. El proceso es fundamentalmente una interacción verbal centrada en el análisis de la enseñanza.

El proceso de la Supervisión Clínica

El objetivo de la Supervisión Clínica es pues «el perfeccionamiento de la enseñanza a través de un proceso de observación colegiada y retroacción enfocada hacia la mejora de las prácticas de enseñanza» (Hall, 1983

p. 56). Para ello se proponen una serie de fases en las que se identifiquen las intenciones de enseñanza, se observe y recoja información sobre algunos aspectos en concreto y se analice esa información para comprender y dar sentido a ese contenido (Smyth, 1984).

Para este mismo autor, la Supervisión Clínica posee una naturaleza cíclica. Distingue cuatro etapas en el ciclo bien definidas y diferenciadas, en las que los supervisores y profesores encuentran cometidos concretos que desempeñar.



La **entrevista de planificación** representa un primer contacto en el que el profesor supervisor procura entender las intenciones y objetivos del profesor y discuten como llevarlas a la práctica. Se concreta igualmente qué es lo que al profesor le gustaría que el supervisor observase durante la lección. La **observación** se realiza en función a unos objetivos definidos con anterioridad y mediante instrumentos previamente seleccionados. Es una actividad sistemática y organizada y no casual o informal.

Durante la fase de **análisis** los datos recogidos son estudiados independientemente por el profesor observador y el observado. Cada uno, en base a sus percepciones, experiencia y roles tendrá una visión de los hechos. Por lo tanto, en esta fase se trata de leer y extraer el volumen de información obtenido y de realizar inferencias y posibles preguntas para discutir en la **entrevista de análisis**.

La última fase del ciclo de Supervisión Clínica es la **entrevista de análisis** en la que se establecen cuatro secuencias:

- a. Reconstrucción de la lección.
- b. Exposición de los aspectos detectados.
- c. Inferencias derivadas de tales temas.
- d. Compromiso para cambiar o continuar.

En definitiva en este modelo de formación los profesores analizan cooperativamente los datos y planean futuras acciones en base a los hallazgos encontrados. Pasemos analizar con mayor detenimiento cada una de las etapas de este ciclo de Supervisión Clínica.

Entrevista de Planificación

El objetivo principal de la Supervisión Clínica es ayudar a los profesores a perfeccionar su enseñanza. Un primer escalón para conseguir esta meta es utilizar la entrevista de planificación para identificar aquellas áreas de enseñanza en las cuales el profesor necesita ayuda y perfeccionamiento.

Ahora bien, pudiera parecer sencillo preguntar directamente a un profesor qué le gustaría mejorar y en función de ello proponer un plan de actuación. Habitualmente esto no es efectivo. Existen varios aspectos importantes a tener en cuenta antes y durante la entrevista de planificación para que ésta sea efectiva y nos proporcione los resultados deseados.

En primer lugar, parece de capital importancia que exista un entendimiento, respeto y confianza mutuo entre los colegas que pretendan llevar a cabo el ciclo de Supervisión Clínica (planificación, observación, análisis y discusión de la enseñanza). Confianza, en el sentido de ver que cada uno vela por el bienestar del otro. Los profesores necesitan sentir que sus compañeros se preocupan, además del perfeccionamiento de su situación de enseñanza, de su completo funcionamiento como individuos. Respeto, en cuanto que ambos son profesionales competentes cuyos objetivos son perfeccionar la enseñanza así como ayudar y ser ayudado por otro.

Por lo tanto y según Smyth (1984) un primer concepto es el de la reciprocidad. Este concepto lleva implícito el reconocimiento de la autonomía del profesor. Esto quiere decir responsabilidad para la situación de enseñanza así como control sobre el proceso de Supervisión Clínica; es el profesor quien debe tomar algunas de las decisiones como con quién trabajar, ritmo al que deben presentarse las actividades, aspectos de la práctica profesional para ser discutidos, observados y analizados... El profesor debe entender estas decisiones, y en la medida de lo posible respetarlas. En definitiva, el éxito del proceso de la Supervisión Clínica descansa sobre el tipo de relación e interacción que se establezcan entre los profesores que se autoanalizan: *«La sensibilidad en las relaciones es especialmente importante en la primera etapa cuando profesor y colega están tanteando y explorando caminos para incorporar la Supervisión Clínica dentro de su práctica de clase»* (Smyth, 1984. p. 14).

Handal y Lauvas (1987) recomiendan que cuando se inicie un proceso de observación y análisis de compañeros, como es el caso del que estamos describiendo, se redacte un documento en el que se detalle el conjunto de planes que tiene previstos para una sesión de enseñanza o una unidad

didáctica. Este informe, que será discutido posteriormente con el profesor que va a observar, deben contener:

1. Naturaleza de la sesión: Sentido de la sesión, programa del que forma parte, características del contenido, estudiantes, materiales...
2. Propósitos y objetivos.
3. Esquema de la lección: Breve perfil de las actividades a realizar con una estimación de tiempo aproximada.
4. «Proceso-intenciones». Es la parte principal del documento. Se recomienda hacer una descripción detallada sobre:

- * Qué tienen que hacer los estudiantes. Cómo tienen que trabajar exactamente el contenido del tema.

- * Qué tipo de experiencias le gustaría al profesor que tuvieran los estudiantes.

- * Qué clase de «clima» aspira a conseguir. Qué ambiente se pretende generar en la sesión, tipo de relaciones a establecer, si se busca un clima cooperativo, competitivo u orientado al rendimiento fundamentalmente.

- * Qué va hacer el profesor. Cuando ya se han decidido los otros aspectos de esta declaración de intenciones, el objetivo es determinar qué clase de rol y comportamiento debe adoptar el profesor en esa situación; Cuáles serán sus responsabilidades fundamentales (informar, organizar, apoyar, ofrecer feedback).

Una vez que el stress y ansiedad inicial han desaparecido, se ha llegado a una fase de mutua colaboración y se ha preparado este documento inicial es el momento de iniciar el ciclo de Supervisión Clínica propiamente dicho mediante la Entrevista de Planificación, la cual supone para el profesor la oportunidad de explicar sus intenciones, objetivos y preocupaciones; para el profesor que observa representa obtener la información necesaria para realizar una mejor observación y recogida de datos. Esta negociación, toma de decisiones y acuerdos entre el profesor que observa y el observado, sobre el campo de observación y la recogida de datos, es esencial para llegar a un mutuo entendimiento sobre qué es útil, deseable y posible.

Smyth (1984) recoge algunas de las posibles áreas para centrar la observación, áreas que los profesores encuentran útiles una vez que han analizado su propia enseñanza. Esta lista no es exhaustiva ni prescriptiva; es meramente orientadora, puede servir como punto de partida. Las posibilidades se encuentran únicamente limitadas por las preocupaciones e intereses del profesor.

Áreas para posibles centros de observación

1. **Tiempo del alumno en tareas:** determinar el compromiso del alumno en clase (si el alumno realiza trabajo individual, en grupo)

2. **Posición del profesor:** determinar la movilidad y atención del profesor a los alumnos en varias partes de la clase (si el profesor se mueve o permanece más bien sentado, si pasea por toda la clase o sólo por una parte...)

3. **Modelos de interacción verbal:** determinar si el compromiso de los estudiantes es general en la discusión de clase y localizar las partes de la clase activas e inactivas verbalmente (qué alumnos participan, cuáles no hablan nunca, quiénes lo hacen si se les motiva...)

4. **Reacción del profesor ante la falta de atención e indisciplina:** determinar cómo el profesor se desenvuelve ante estos hechos (cómo reacciona el profesor ante contestaciones inadecuadas, negativas a instrucciones, faltas a la autoridad...)

5. **Respuestas del profesor a respuestas inesperadas:** determinar cómo el profesor puede hacer mejor uso de las respuestas del estudiante que son inesperadas (cómo responde el profesor ante una contestación que no es la esperada o deseada y el uso que hace de la misma)

6. **Compromiso del estudiante ante trabajos asignados:** determinar el grado de implicación de la clase en tareas propuestas por el profesor (observar si los alumnos trabajan motivados, si por el contrario lo hacen por temor a la reacción del profesor).

7. **Orden lógico de afirmaciones verbales:** identificar afirmaciones poco lógicas y palabras y frases vagas y ambiguas en las directrices del profesor a los estudiantes (observar si el profesor proporciona órdenes claras, precisas y si éstas se relacionan con la materia o si se refieren más bien a aspectos ajenos a la misma)

8. **Variedad de técnicas y material de enseñanza:** determinar la variedad de recursos utilizados por los estudiantes durante una lección en particular (ver si son variados, si se exceden para el objetivo perseguido y distorsionan la atención del estudiante, si son adecuados al tema...)

9. **Éxito de las explicaciones:** determinar cómo el profesor proporciona indicaciones adecuadas para el éxito de los estudiantes (observar si los estudiantes comprenden lo que se explica, si están atentos, cuál es el ritmo de la explicación)

10. **Utilización del tiempo del profesor:** determinar si utiliza el tiempo en actividades relativas a la enseñanza y el aprendizaje o si por el contrario dedica

gran parte de las sesiones a aspectos no instruccionales (si comienza la clase rápidamente, si pierde tiempo en aspectos formales...)

11. **Crítica individual:** determinar qué clase de comportamiento el profesor escoge para la crítica y cómo distribuye ésta entre los estudiantes (determinar si el profesor ofrece un feedback general o individual, qué tono utiliza para ello, que aspectos refuerza más...)

12. **Alabanza individual:** determinar qué clase de comportamiento el profesor refuerza por medio de la alabanza y cómo la distribuye entre los estudiantes.

13. **Variedad de métodos de enseñanza:** determinar si el profesor utiliza variedad de técnicas educativas en la enseñanza del curriculum (ver si sólo explica, o realiza trabajo en equipo, o métodos deductivos...)

14. **Asignación de tareas de clase y de casa:** determinar si las instrucciones del profesor son claras y completas.

15. **Estudio de caso:** centrar la atención en uno o más estudiantes que son problemáticos para el profesor.

16. **Respuestas del profesor a preguntas de los estudiantes:** determinar el nivel de preocupación mostrados por el profesor para hacer un uso significativo de las preguntas de los estudiantes (observar si considera las preguntas de los estudiantes y las tiene en cuenta, se discuten y analizan o por el contrario se eluden y posponen)

Una vez que se ha decidido el centro de observación habrá que clarificar cuáles van a ser las estrategias para la recogida de información. Algunos de los instrumentos de observación pueden ser sistemas de categorías, sistemas de signos, registros en audio, en vídeo... entre otros, que se podrán utilizar siempre teniendo en cuenta la situación y el tipo de información que se desea obtener. El único aspecto que queda por clarificar antes de impartir la lección, es cuándo y dónde. Debe quedar concertada igualmente una cita para analizar los datos y cambiar impresiones sobre lo ocurrido.

La observación

Una vez que se ha planificado la lección a impartir, centrado los focos de observación y seleccionado algún instrumento para registrar y almacenar el segmento de estudio, hay que pasar a la actividad en sí.

Como ya hemos apuntado, la observación es una actividad sistemática y organizada y no casual o informal. Bakeman y Gotteman (1989) definen la observación sistemática «como una vía específica de acceso a la cuantificación

de la conducta. Esta aproximación se refiere típicamente a la ocurrencia espontánea de la conducta que se observa en contextos naturales» (p. 23).

Por ello, una premisa que ha de quedar clara es el propósito de la observación; ésta, debe tener un carácter descriptivo más que evaluativo (Smyth, 1984). Se trata de recoger información sobre los acontecimientos ocurridos en el aula, sin extraer comentarios ni inferencias de los mismos. Sobre este aspecto es necesario hacer mucho hincapié a fin de fomentar la tranquilidad del profesor principiante.

Ahora bien, cuando hablamos de la índole de la observación en general apreciamos que la disparidad de propósitos existentes determina diferencias en materia de estrategias para la observación, niveles de sistematización y niveles de formalización (Evertson y Green, 1989).

Esto quiere decir que el propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se lo observa, quién es observado, cuándo y dónde tiene lugar la observación, cómo se registran las observaciones... Además, el propósito de una observación está relacionado con la teoría, las creencias, los presupuestos y/o las experiencias previas de la persona que efectúa la observación.

Y, aunque estos supuestos subyacen a toda observación, hay que procurar e intentar conseguir deslindar esos conocimientos previos y teorías preconcebidas a la hora de realizar una observación en este proceso de Supervisión Clínica. El profesor principiante debe percibir claramente que se observa lo que hace sin reservas, comentarios u opiniones para poder posteriormente analizar esos datos y entonces otorgarles un significado e interpretación. En palabras de Everston y Green: «El objetivo del investigador es congelar las actividades cotidianas así como las actividades experimentales para poder examinarlas sistemáticamente» (p. 319).

A tal efecto se hace necesario seleccionar un instrumento para obtener una representación de la realidad. El punto crucial es seleccionar un instrumento que se ajuste al fenómeno en estudio y a nivel de contexto apropiado; en otras palabras, es preciso elegir, construir o adaptar un instrumento, un método o un proceso y un programa de observación que sean apropiados a la pregunta formulada, al contexto que rodea al fenómeno y a la naturaleza de ese fenómeno.

En nuestro caso, la tarea consiste en usar una herramienta que nos permita registrar y almacenar los procesos activos que tienen lugar en situaciones concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta información pasa entonces a constituir la base para la construcción de datos, para la reconstrucción del acontecimiento y para el análisis de los datos.

Entrevista de análisis

Si todos los pasos descritos anteriormente tienen su cometido específico y su relevancia, ésta que ahora abordamos se nos presenta como la fase resumen, el compendio final de un ciclo de trabajo que comenzó con una planificación y continuó con el desarrollo del tema y una observación de la actuación del docente que impartía dicha lección.

Esta sesión consta de dos partes. Por un lado nos encontramos con el análisis y tratamiento de los datos; por otra, con la entrevista que los profesores mantienen con el fin de poner en común sus puntos de vista sobre cómo se desarrolló la actuación, qué conclusiones extraen de los datos y si existe la posibilidad y compromiso de cambio, en qué se hace más necesario.

Dado el sentido de colaboración y participación que en todo momento hemos defendido entre compañeros, se hace evidente que ambos deben intervenir en el tratamiento de los datos; pero han de hacerlo de una forma individual. Cada uno revisa los datos que posee, extrae sus inferencias y puntos de vista para posteriormente pasar a dialogar con su compañero en la entrevista de análisis. Los profesores poseen diferentes tipos de experiencia y analizan los datos desde diversas perspectivas según sus roles y percepciones.

Por todo ello, el tratamiento individualizado de los datos puede enriquecer la discusión, aclarando aspectos y aportando otros. El examen de los mismos datos por dos personas permite posteriormente cierta colaboración y discusión de las inferencias extraídas de esa información. El objetivo es entonces cribar y clarificar qué información está disponible a fin de que profesor y colega tengan suficiente conocimiento de la situación para comparar notas.

Smyth (1984) señala dos aspectos necesarios a tener en cuenta:

- a.- Leer y seleccionar el volumen de información.
- b.- Extraer inferencias y plantear cuestiones sobre el contenido de los datos para discutirlos en la entrevista de análisis.

La utilidad real de la entrevista de análisis radica para el profesor en formular preguntas sobre la experiencia práctica realizada y abordar el diálogo sobre situaciones humanas dentro de la enseñanza. Esta entrevista es el contexto dentro del cual los profesores comparten, negocian, cambian impresiones e interpretaciones sobre una lección en particular. Cuando examinan esta parcela de la realidad, actúan reflexivamente y hacen explícitas las conclusiones y valoraciones que habían obtenido de la descripción de los datos.

Esta entrevista debe proporcionar información al profesor sobre qué ocurrió en la clase, y en base a ello desarrollar un plan de actuación. El feedback utilizado debe ser más descriptivo que evaluativo, específico y controlado más que general, para asegurar una comunicación abierta, comprensiva y fácil de entender. Este encuentro debe ser planeado tan pronto como sea posible después de la observación; el interés en la lección decrece rápidamente si la entrevista se demora demasiado.

El clima que debe predominar en la entrevista ha de caracterizarse por una confianza, credibilidad y cooperación. Una auténtica relación implica confianza. La información que se obtenga en la entrevista debe tener un carácter restringido. Un clima de apoyo y cooperación significa que el profesor siente que su compañero se encuentra preocupado por su perfeccionamiento. Una preocupación del profesor como persona en su totalidad, compuesta de múltiples facetas, que es aceptado, valorado, en definitiva considerado en lo que es.

La entrevista se define ella misma en y por el contexto; si los miembros que participan en ella reconocen que se trata de una interacción cooperativa con el propósito de ser una ayuda en el desarrollo profesional, se incrementará el potencial para que la comunicación sea más efectiva.

Se recomienda que la entrevista sea fluida e individual, sin un formato establecido previamente. Sin embargo Pfeiffer (1982) nos sugiere algunas orientaciones a tener en cuenta como el tiempo y el lugar físico en el que realizar la entrevista; el entorno físico, el establecimiento de una relación cordial, así como la demostración de adecuadas destrezas de buen oyente: Postura, atención, contacto visual, reacciones verbales y no verbales...

La Figura siguiente muestra algunas técnicas que con la práctica pueden llegar a dominarse. El silencio no es necesariamente perjudicial; quizás tengan que hacer uso de él en algún momento para organizar sus ideas. Para que un profesor pueda ayudar a otro, es preciso ser **específico**. Un comentario sobre una «buena lección» no proporciona una información concreta sobre qué fue lo efectivo y qué comportamientos deben ser mantenidos. Por el contrario el profesor entiende perfectamente qué debe continuar haciendo cuando oye «Hiciste un buen trabajo para motivar e incentivar a los alumnos a que participasen mediante tus sonrisas y asentimientos con la cabeza».

Este cuadro muestra algunas técnicas, seguidas del propósito y ejemplos para cada una de ellas. La comprensión es intelectualmente bastante fácil, el problema estriba en utilizarlas con efectividad en las relaciones con otras personas. El desarrollo de estas destrezas requiere práctica, y la práctica repetición y paciencia.		
TIPO	PROPOSITOS	EJEMPLOS
Clarificar	Descubrir un hecho adicional.	"¿Puedes clarificar lo que quieres decir?"
	Ayudar a explorar todos los aspectos de un problema.	"¿Quieres decir...?" "¿Es el problema como tú lo ves...?"
Repetir	Comprobar tu significado e interpretación con el de la otra persona.	"Según yo entiendo, tu plan es..."
	Mostrar que estás escuchando y que entiendes lo que se dice.	"Eso es lo que tú has decidido hacer y las razones son..."
	Animar a la otra persona a analizar otros aspectos del tema que se está tratando.	
Mostrarse neutral	Convencer que estás interesado y oyendo.	"Ya veo". "Uh-huh."
	Animar a la persona a que continúe hablando.	"Eso es muy interesante". "Comprendo". Asentimiento con la cabeza.
Reflexionar	Mostrar que tu entiendes que siente una persona cuando está hablando.	"Yo siento que..." "Fue espantoso como tu viste eso".
	Ayudar a una persona a evaluar y moderar sus opiniones como cualquier otro.	
Sintetizar	Concentrar la discusión enfocándola hacia la realización de un resumen.	"Esas son las claves de las ideas que tú has expresado."
	Servir de 'trampolín' para futuras discusiones sobre un nuevo aspecto del tema.	"Si entiendo como opinas sobre la situación, pienso..."

Figura 6. Técnicas específicas para escuchar

Las secuencias cronológicas en el desarrollo de esta entrevista son cuatro:

- Reconstrucción del tema.
- Puesta en común de las reflexiones realizadas.
- Inferencias sobre esos temas.
- Compromiso para cambiar o continuar.

Para Handal y Lauvas (1987) la tarea del profesor en la entrevista de análisis consiste en ayudar al profesor observado en sus propias reflexiones sobre la práctica educativa. Proponen dos categorías de preguntas que se pueden establecer.

1. ¿Cómo transcurrió la unidad en relación a lo planeado y qué surgió de forma diferente?

2. ¿Qué consecuencias se pueden extraer sobre la base de la experiencia adquirida, tanto del plan en general como por partes? ¿Qué se aprendió que se pueda relacionar con otras enseñanzas o con la educación en general? ¿Cuáles fueron las contribuciones de la experiencia para la teoría práctica del profesor?

A continuación proponemos algunos ejemplos de preguntas que se pueden realizar durante la entrevista:

¿Transcurrió el plan como fue planeado?

¿Tuvo éxito el profesor trabajando esta parte?

¿Se comportaron los alumnos como se esperaba?

¿Funcionaron **realmente** los alumnos como se esperaba o somos nosotros los que imaginamos que fue así porque eso era lo que esperábamos de ellos?

¿Estuvo el clima que se estableció de acuerdo con lo que se había pretendido?

¿Qué podemos comentar sobre los objetivos, contenidos, características de los estudiantes...?

En breves líneas queremos reflejar algunas diferencias en el propósito y contenido entre la entrevista de planificación y la de análisis. La primera es puramente hipotética y la razón de su existencia se basa en una discusión de intenciones para una tarea específica de enseñanza junto con sus suposiciones y justificaciones. En la entrevista de análisis se dialoga sobre datos concretos y se aspira a identificar experiencias y principios que podrían tener consecuencias para siguientes procesos, así como para la teoría práctica del profesor.

El modelo de Supervisión Clínica aparece como un proceso flexible que puede ser utilizado para que los profesores en pareja o en grupo puedan analizar su enseñanza. Es un proceso que combina acción y reflexión. Posner (1985) subraya con especial énfasis esta meta reflexiva "... nos beneficiamos de nuestra experiencia preparando para y reflexionando sobre ellas. La planificación abre nuestros ojos hacia los antecedentes sociales y personales de las personas que trabajan con nosotros. La reflexión nos permite considerar las consecuencias de nuestras acciones a la luz de las experiencias pasadas y de las ideas derivadas de nuestros estudios formales de educación. Juntos, esas dos actividades incrementarán nuestra habilidad para trabajar de una manera reflexiva y apropiada más que sobre la repetición sin sentido de las prácticas de otros profesores".

Sin embargo, autores como Davidman (1985) y Smyth (1986) realizan un estudio crítico del modelo de Supervisión Clínica. El primero se centra en analizar la evolución del modelo desde su creación y revisar las premisas iniciales y las realizaciones prácticas actuales. El segundo discute las incongruencias entre la realidad organizativa de los profesores en periodo de formación actuales y el modelo de Supervisión Clínica de Cogan y Goldhammer.

Pero por otra parte, también existen investigaciones que reflejan la aplicación de este modelo con éxito y cuyos resultados revelan una mejoría en las actuaciones docentes de aquellas personas que se hallaban inmersas en ellas.

En esta línea, Nettle (1988) comenta el programa desarrollado en el Instituto de Educación de San Jorge en Sydney con profesores de enseñanza primaria. Este programa se basó en la supervisión como metodología innovadora que ayudaría a otros profesores a aprender sobre la enseñanza. El curso fue eminentemente práctico y durante el tercer año los profesores pudieron asumir el papel de «supervisor/profesor» de microenseñanza con profesores que se encontraban en el primer curso. Esta experiencia de microenseñanza seguía una secuencia común: presentación de destrezas utilizando modelos de vídeo; preparación de lecciones; microenseñanza con alumnos de escuelas próximas; análisis de los vídeos, de las lecciones mediante cuestionarios y autoevaluación de los propios profesores. Esta secuencia se completó con una etapa posterior de discusión con un observador, que en la terminología de la supervisión clínica se denomina entrevista de análisis. Esos observadores fueron estudiantes de tercer año que previamente habían recibido un curso de supervisión. Estos supervisores trabajaron con los estudiantes de primero en todas y cada una de las etapas de la Supervisión Clínica.

La evaluación del programa se realizó utilizando cuestionarios abiertos y otros de respuesta más cerrada. La conclusión final del estudio demuestra que tanto los «profesores» como los «supervisores» pueden aprender de una experiencia de supervisión centrada en el aprendizaje y la enseñanza más que sobre evaluación.

Buttery y Weller (1988) realizan igualmente un estudio con profesores estudiantes para determinar si su trabajo, bien con iguales, en parejas o bien en un equipo, utilizando la Supervisión Clínica podría modificar positivamente determinadas cuestiones sobre destrezas de comportamiento. El estudio se realizó con un grupo control que no participaron de la Supervisión Clínica y de otro que sí lo hizo. Los resultados ponen de relieve las ventajas que conlleva la utilización del modelo de Supervisión Clínica.

El propósito del estudio llevado a cabo por Clarke y Richardson (1986) fue analizar las parejas de Supervisión Clínica como una tendencia efectiva de

supervisión de profesores y examinar las posibles variables que inciden sobre el éxito del modelo. Los profesores que participaron fueron informados sobre la naturaleza de la Supervisión Clínica y entrenados en sus técnicas. Cada uno de ellos completó tres ciclos de Supervisión Clínica. Cuestionarios, entrevistas, grabaciones en audio y notas de campo sirvieron para recabar información. Los resultados sugieren que las parejas de Supervisión Clínica alcanzaron mayores cotas de éxito en centros en los que existan unas relaciones gratas entre sus miembros, apertura hacia las iniciativas innovadoras y líderes que apoyen el proyecto. En consecuencia las parejas de Supervisión aportan buenas contribuciones pero sólo después de reconocer que numerosas variables inciden directamente sobre el éxito de este esfuerzo.

El modelo de Supervisión Clínica también se ha utilizado para formar a profesores supervisores universitarios que trabajan en colaboración con profesores asesores de profesores principiantes. Trabajos realizados en esta línea (Nagel y colaboradores, 1988; Berg y otros 1989) ponen de manifiesto que los integrantes en el programa asumieron que las técnicas de la Supervisión Clínica fueron esenciales para su trabajo con profesores principiantes. Áreas específicas de supervisión que comentaron habían influido más en su tarea fueron: las destrezas para interactuar positivamente con otros, establecimiento de empatía, observación y recogida de datos de una clase, entrevistas, feedback dirigido y facilitación de autoanálisis. Además, se ha puesto de relieve el trabajo conjunto de supervisores universitarios y profesores asesores desarrollando un lenguaje común y distinguiendo el papel que cada uno juega en el desarrollo profesional de profesores principiantes. Del mismo modo, los hallazgos sugieren una relación positiva entre la experiencia de la Supervisión Clínica y la habilidad para reflexionar y autoanalizar la enseñanza por parte de los profesores principiantes

3.2. El Apoyo Profesional para la Indagación: La Investigación-Acción

La segunda estrategia que vamos a desarrollar se sitúa dentro del marco de propuestas que consideran al profesor como un profesional reflexivo, reflexión que se realiza desde su propia experiencia y para la mejora de la realidad. Schön (1983) argumenta que los profesores son reflexivos y que ellos reflexionan en la acción.

Según apuntábamos antes, el primer elemento en el desarrollo profesional es determinar las necesidades y encontrar las estrategias adecuadas para seguir este desarrollo, con lo cual el profesor puede profundizar en la realidad e ir formando una nueva comprensión de la situación y de su conducta, ya que, según Eisner (1985), el conocimiento profesional es construido y usado por el profesor en el contexto del aula.

Loucks-Horsley (1987) dice que la investigación-acción es el único acercamiento al desarrollo profesional que implica verdaderamente a los profesores en la investigación. Diversos autores se hacen la pregunta ¿Por qué los profesores como investigadores en el aula? (Elliot 1990, Hopkins 1989 y otros).

Si se quiere establecer la relación teoría-práctica y que los investigadores trabajen con los verdaderos problemas que tiene planteados la educación, así como los profesores quieren que la investigación conecte con ellos y no se realice en los laboratorios y fuera de la realidad para que los resultados puedan ser aplicados a la vida de las aulas, los implicados en los procesos de investigación deben participar y ayudar en la definición de los problemas de investigación y en los acercamientos que se puedan plantear en los escenarios naturales. La colaboración, investigador - práctico en un proyecto común, es la forma más adecuada para esta relación.

Los profesores tienen conocimiento y experiencia y tienen que contribuir, en alguna forma, a profundizar en la base de usos y creencias para hacer avanzar la ciencia educativa. Investigación-acción con los profesores y por los profesores, y los resultados de la investigación ayudarán a los profesores en su desarrollo. Esto se apoya, según Elliot (1990), en la capacidad de los profesores para generar conocimientos profesionales. Según Weiss (1989) los prácticos son suficientemente expertos para conducir la investigación en su propio terreno. En consecuencia, la cuestión de la investigación ha cambiado desde **qué conocimiento a de quién es el conocimiento.**

Escudero (1987, p.20) establece así la idea de I.A.: *representa un proceso de acción educativa en el aula. Es algo más, pues, que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la I.A. se parece más a una idea general, una aspiración, un estilo y modo de «estar» en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de otra manera.*

Bartolomé (1988) define la investigación-acción como: «Actividad **reflexiva** llevada a cabo por **prácticos, con o sin** ayuda de un facilitador o experto sobre **los problemas** que surgen en su desarrollo profesional, y las **estrategias** elegidas para resolverlos a fin de provocar una **mejora** de su acción educativa y una **comprensión** mayor de la misma».

Para Kemmis (1988) la investigación en la acción es una forma de indagación autorreflexiva, llevada a cabo por los sujetos implicados en una situación (también educativa) en orden a mejorar la racionalidad y justicia de: a) la propia práctica social y educativa; b) la situación en la que ocurre la misma práctica.

Es un proceso cuyo elemento fundamental consiste en la reflexión colaborativa en la acción; aprender de la experiencia junto a los colegas en la acción (Oldroyd y Hall, 1991).

-Características de la Investigación-Acción

Apuntamos los siguientes elementos citados por Oja y Smulyan (1989):

* **Colaboración**, que significa consenso, toma de decisiones democráticas y acción común (Carr y Kemmis, 1988).

Es un elemento básico en el desarrollo de los proyectos de investigación acción; supone que los investigadores y los prácticos se comunican frecuentemente durante el proceso para ponerse de acuerdo en sus percepciones y principios resultantes de su diferente visión del campo. Corey (1953) insiste en la necesidad de que los profesores e investigadores tengan preocupaciones comunes; las diferencias existentes entre el científico y los métodos de solución de problemas de los prácticos requieren consensos cuidadosos y preguntas sistemáticamente planteadas en común. Hay que llevar a la escuela a convertirse en un centro de interrogación, donde todos puedan encontrar los resultados necesarios, tanto en el planteamiento de la ciencia, como en la mejora de la enseñanza.

Kemmis y McTaggart (1988) declaran que la investigación-acción existe tan sólo cuando es colaborativa.

Lieberman y Miller (1991) consideran también la enseñanza como trabajo colaborativo. Los profesores hablan sobre su trabajo, se observan unos a otros y se implican en actividades de solución de problemas, ponen en común sus expectativas y diversas alternativas de solución.

Es un medio, por tanto, de mejorar la comunicación y el trabajo colaborativo entre los profesores, que habitualmente son escasas.

* **Centrada en la Práctica**. Es decir, parte de los problemas que se presentan en la situación concreta; los profesores trabajan juntos en problemas comunes clarificando y negociando ideas y preocupaciones; según Bartolomé (1990), los problemas a ser estudiados emergen de lo que les concierne a todos y de la indagación realizada por el equipo, atendiendo prioritariamente a los problemas de los profesores. La principal justificación para el uso de la investigación-acción es la mejora de la práctica en el contexto de la escuela. Escudero (1987) apunta en el para qué de la I.A. cómo su propósito más definitorio es el de contribuir a la resolución de problemas, cambiar y mejorar las prácticas educativas.

La característica fundamental, según Elliot (1991), es la mejora de la práctica antes que producir conocimiento. La producción y utilización del conocimiento está subordinada a lo anterior.

* Proporciona **Desarrollo Profesional**, ya que en este modelo se considera a los profesores como investigadores y no solo como usuarios de los resultados. Facilita el desarrollo profesional porque se puede aprender a encontrar, comprender, plantear y buscar soluciones a los problemas profesionales. Por ello, Stenhouse (1984) afirma que el desarrollo profesional de los docentes depende de la capacidad para adoptar una postura investigadora que implica su propia reflexión, y el poder participar en los problemas de investigación compartiendo un clima de participación colaborativa.

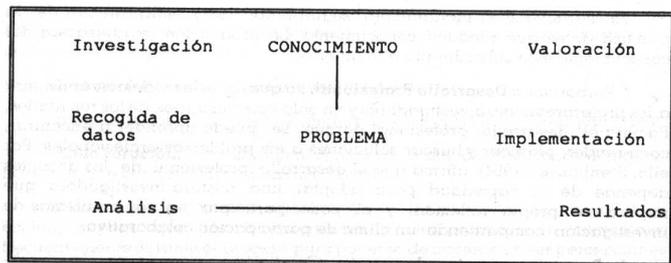
* **Proyecto estructurado común**. Condición necesaria en la investigación-acción, según Cohen y Manion (1990), a través de la decisión democrática del proyecto diseñado para acometer un problema concreto, localizado en una situación inmediata; realización de un proceso paso a paso que se sigue constantemente; esto supone períodos variados de tiempo y diversas etapas, incluyendo ciclos en espiral donde continuamente se somete el proceso a feed-back, variedad de mecanismos, y positivas relaciones con el contexto de la escuela en la cual se está realizando el proyecto. Louis (1992) apunta la necesidad de que los grupos de profesores generen y articulen un proyecto común.

* **Contextualización**. Ciertos elementos ambientales de las escuelas hacen más eficaces los proyectos de investigación-acción, el clima de colaboración y de apertura hacia las innovaciones, y, por ejemplo, el iniciar un cambio que es **autogestionado, donde el poder se encuentra difuminado** en el equipo (Oja y Pine, 1989).

Hall y Hord (1987) afirman que el contexto no determina por sí mismo los hechos, pero los proyectos de trabajo sí difieren según la interpretación y uso que se haga del contexto; sobre todo en lo referente a identificar oportunidades de acción y de intervención.

En la esencia misma del marco de investigación-acción, como afirma Kemmis (1983), está la búsqueda de la autorreflexión llevada a cabo por los participantes en situaciones sociales.

En el esquema siguiente presentamos los principales aspectos implicados en la Investigación-Acción:



En principio, los modos en que puede realizarse la investigación-acción pueden ir desde la reflexión de un profesor individual hasta el trabajo en grupo de los profesores o el grupo mixto formado por profesores e investigadores. Los profesores, según Good y Brophy (1984), son inconscientes muchas veces de los sucesos que ocurren en las aulas, por ello necesitan el entrenamiento de un monitor y así poder estudiar su propia conducta. Los profesores en el proceso de investigación y reflexión necesitan apoyo y ayuda para poder ir logrando determinados niveles de observación e interpretación de los datos (Louis, 1992).

Esta forma tiene un componente cognitivo muy fuerte, que es necesario para que la autodirección de la conducta del profesor y sus porqués soporte el desarrollo de estrategias metacognitivas que le permitan reflexionar sobre sus propios procesos de desarrollo profesional.

Campos en los que se puede aplicar la I.A.:

- Para resolver problemas concretos
- Como un medio de entrenamiento en el desarrollo profesional.
- En la Innovación
- En la mejora de la comunicación en las instituciones
- Para proporcionar alternativas en los modelos de enseñanza.

Proceso de investigación

La investigación-acción adopta diversas modalidades metodológicas derivadas de su carácter práctico, todas ellas inscritas, más bien, en unos planteamientos cualitativos y emergentes desde la propia problemática que se va a trabajar. Por ello, más bien que hablar de metodología apuntamos las fases necesarias en su realización, aunque lo importante es combinar diversas fuentes y procedimientos.

Escudero (1987) entiende que un proyecto de I.A. podría articularse en todo a estas fases: identificación inicial de un problema, tema o propósito sobre el que trabajar -analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué- elaborar un plan estratégico razonado de actuación -crear las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo- controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su desarrollo y reflexionar críticamente sobre lo que sucedió, intentando elaborar una teoría situacional y personal de todo el proceso. Louis (1992) afirma que existen diversas fases en este proceso, aunque no están perfectamente delimitadas ya que en una fase de diagnóstico se pueden comenzar determinadas acciones; no tienen que llegar al final del proceso para realizar una evaluación.

Kemmis (1988) considera la I.A. como un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión. Y, según Goyette y Lessard-Hébert (1988) la función fundamental de todo el proceso de I.A. es describir, explicar y comprender la situación.

Identificación de necesidades

En todo proceso de investigación surge la necesidad de identificación del problema de investigación. Aquí, según las características apuntadas anteriormente, se presenta la idea de aquello que se experimenta como necesidad para la mejora de la práctica. Supone una actitud fundamental, por parte de los profesores, de reflexión sobre sus preocupaciones profesionales y que afloran determinadas actitudes de búsqueda de soluciones.

Esta fase supone la tarea de negociación y de consenso para la formación de un grupo de trabajo y para la búsqueda de estrategias y procedimientos de acción. Oja y Smulyan (1989) hablan de pensar, repensar, reflexionar y discutir para poder plantear y replantear, que conduce a aprender juntos. La I.A. supone un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la acción, pero que conduce a las personas a teorizar y conceptualizar acerca de su práctica.

Se presenta la necesidad de detectar interrogantes y la identificación de prioridades en las necesidades para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional (Hall y Hord, 1987).

Oldroyd y Hall (1991) consideran la identificación de necesidades como un proceso donde se implica la escuela entera, junto con el análisis desde el que emergen las decisiones sobre las prioridades para la acción.

Planificación

Es importante el análisis del problema que se ha planteado en común. Comienza esta fase cuando se ha determinado algún punto de trabajo en común, y se pasa de la mera reflexión y discusión de expectativas a la necesidad de ir avanzando en una línea de acción determinada. Una vez que el grupo ha detectado lo que necesita, o, mejor, lo que le preocupa, debe barajar diversas alternativas y tomar decisiones oportunas. Elaborar un plan, y, sobre todo buscar la ayuda y el modelo más adecuado para la búsqueda de soluciones; puede ser una forma la de participar en un seminario donde sus compañeros afronten los mismos problemas. Se trata de aprender a actuar de manera adecuada a la situación.

Para Aebli (1988), el mundo y sus procesos sólo resultan problemáticos dentro del marco de nuestro quehacer práctico. Así, observándolas y controlándolas es cuando nuestras acciones pueden tener éxito y alcanzar en nuestra conciencia una autonomía funcional. No solo solucionamos nuestros problemas sino que la comprensión de la realidad se convierte en sí misma en problema y nos alegra y satisface el descubrir «por qué funciona»; al contrario del conocimiento tácito, que nos proporciona la rutina, que no es deliberado, que nos desborda y no encontramos solución, porque verdaderamente su funcionamiento es incomprensible.

Louis (1990) establece la necesidad de un proyecto con un número de metas precisas y claras, junto con elevadas expectativas.

La elaboración de un plan de trabajo puede pasar por las siguientes etapas:

- 1 Explicación y justificación del objetivo: ¿por qué lo queremos?, ¿para qué?
- 2 Situación de partida: ¿qué podemos hacer para solucionar tal problema?
- 3 Determinación de las acciones a realizar: ¿por dónde empezamos?, ¿qué hacemos?
- 4 Reflexionar sobre el plan en su totalidad:
 - Relación medios-fines
 - Recursos disponibles
 - Compromiso personal

El problema puede ser encontrar actividades disponibles a las que pueda dirigirse el grupo. Este aspecto demuestra que este apartado no es adecuado igualmente para todas las personas, ni para todas las situaciones. Hay una serie de condicionantes profesionales y personales que hacen viable esta etapa. El **factor tiempo** y la **disponibilidad de recursos** es decisivo. Blackman (1989), apunta el tema del tiempo ¿si tuviéramos tiempo podríamos?... ¿seríamos capaces?...; tampoco hay que olvidar el clima de la institución y el apoyo de los colegas en el reconocimiento del trabajo que se va realizando. Es un esfuerzo personal, pero requiere un clima profesional de apoyo. No es algo que hace un chalado, ni un aventurero, ni un mártir; sino que es algo que demandan los problemas profesionales, y a los cuales dan respuestas determinadas individuos para la mejora de la institución.

Evaluación

Supone toda acción de uso de información y su valoración acerca de los planes de formación. Toda actividad de I.A. debe ser valorada a dos niveles:

* **Individualmente. Autoevaluación** según el impacto producido en la satisfacción de sus necesidades. Elliot (1986) propone la valoración como resultado de una deliberación sobre los objetivos propuestos en el plan, en cuanto a las actividades realizadas; según este autor, esta reflexión responde más a concepciones éticas que técnicas, porque un profesor no es aquél que posee una técnica determinada y ve si funciona; sino alguien que profesa una ética, una adecuación medios-fines. La deliberación moral puede dar como resultado la motivación, porque lo que funciona técnicamente puede estar bien hecho y produce otros resultados. El conocimiento y la práctica educativa evolucionan a la luz de estos criterios; por ello, los profesores que deliberan son innovadores; la deliberación autoevalutiva es un proceso que no depende de análisis externos, procede de las perspectivas, de las necesidades de los individuos como sujetos individuales y de los medios utilizados en relación a los fines propuestos.

Loucks-Horsley (1987) propone como principio de autoformación el juicio personal de los profesores, que es la mejor fuente para conseguir el crecimiento profesional, ya que el individuo se inserta en un proceso en el cual están integradas sus capacidades según sus intereses y necesidades. Así los profesores llegan a ser conscientes de una mejor comprensión de las innovaciones que pretenden introducir, o simplemente logran la comprensión de alguna situación.

* **En función del contexto en el que se inscriben**, que supone la valoración por parte de los compañeros y de los mismos alumnos de las innovaciones que se van introduciendo, al reconocer los conocimientos, destrezas y actividades que se han puesto en práctica. La autoevaluación por sí sola, no es suficiente

si no va acompañada por esta toma de conciencia de la variable externa donde se desenvuelve su acción. La evaluación y supervisión del profesor aumenta su conciencia sobre su propio desarrollo profesional. Gore y Zeichner (1991) consideran la supervisión como un acercamiento crítico que ayuda al análisis del proyecto y al desarrollo de nuevas ideas.

La evaluación viene planteada por la valoración del programa y por las actividades ¿Qué hemos hecho juntos? ¿Qué hemos conseguido juntos?

Más que la búsqueda de resultados es importante revisar procesos. La evaluación puede verse según Weiss (1989) como un campo práctico en el énfasis sobre el diálogo medios/fines. La evaluación entendida como la oportunidad reflexiva para cuestionarse lo hecho como medio de comprensión de la situación y de sus límites, tanto como de las capacidades y oportunidades. El objetivo fundamental de la evaluación es aprender, y esta perspectiva nos permite ver la evaluación dentro del proceso de investigación-acción como una actividad emancipadora, no de control de agentes externos, sino que nos permite cuestionar «lo dado por supuesto» en una forma que no sólo ve las limitaciones sino también las posibilidades de cambio. Es la posibilidad de estudiar y reflexionar sobre lo que hacemos y lo que podríamos hacer para la mejora. El desarrollo profesional se realiza óptimamente en grupo, por el trabajo en grupo y por la reflexión colaborativa en el equipo de trabajo los profesores aprenden desde su práctica, como una práctica compartida; se procede a través de una espiral reflexiva sobre planificación, acciones, observaciones e interpretaciones, que son revisadas e interrelacionadas en un diálogo común.

Uno de los problemas que se plantean en la investigación acción, tanto si se realiza por un grupo de profesores o por un grupo mixto, es reconocer la actividad como verdadera investigación y si sus resultados pueden verdaderamente establecer unas teorías fundamentadas. En este apartado hay que argumentar con los criterios de validez de la investigación cualitativa, que es la más adecuada en el caso de la investigación-acción.

- Estrategias

En la I.A. los sujetos se convierten en objeto de investigación; por ello, es preciso elaborar unas técnicas que les permitan superar en alguna forma el impacto de la subjetividad, y poder reflexionar más objetivamente sobre sus propias acciones y su proyección en el contexto en el que ocurren.

El primer problema que se presenta es el de la recogida de datos, pues el profesor se encuentra inmerso en la acción y pierde la perspectiva para poder hacer a la vez de observador y de observado; apuntamos unas técnicas que pueden aplicarse individualmente y no obstante permiten después un análisis riguroso.

* Diario

Es una forma muy extendida en la mayoría de los campos de investigación, tanto si se realiza en el campo social como en el natural, así, por ejemplo, el antropólogo y el biólogo suelen realizar un diario de campo donde van anotando todo lo que observan; incluso en los procesos de investigación experimental también se utiliza el diario de laboratorio para ir anotando todos los resultados tal y como van sucediendo los trabajos.

En el caso del profesor, el diario se convierte en una fórmula que permite ir anotando todos los aspectos relevantes de su enseñanza, que al mismo tiempo le proporciona ciertos descubrimientos que antes no había percibido. Es importante para lograr la reflexión ya que le permite recordar de forma inmediata lo que ha hecho, y a la vez puede generar ideas y pensamientos sobre su acción.

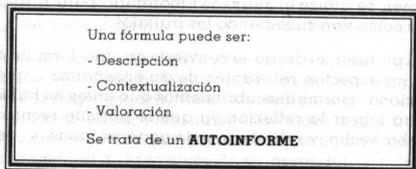
Holly y McLoughlin (1989) lo definen como el recuerdo de experiencias personales y de observación; es un documento personal importante donde se registran interpretaciones, opiniones, sentimientos y pensamientos. Elliot (1991) considera útil llevar el diario como una forma continua de recogida de datos.

Kemmis y McTaggart (1988) aconsejan el diario con objeto de guiar el proceso de aprendizaje; para ello, todos los miembros del grupo de investigación deben mantener un diario, que resulta útil porque impone una disciplina reflexiva para pensar acerca de lo que se ha estado haciendo en el proyecto, obligándose a sí mismo a recomponer sus ideas para registrarlas. Supone las anotaciones y reflexiones sobre las actividades y el proceso de I.A. Debe de incluir observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones (Elliot, 1991).

El diario se puede realizar en torno a un esquema preestablecido, sobre partes o incidentes de clase, o bien puede reflejar los propios pensamientos inmediatamente después de la acción. Se puede recoger a manera de notas de campo que cada persona puede realizar de forma ideosincrónica, pero es importante que sea una descripción precisa, completa y detallada. El problema personal, con ocasión del diario, es determinar las partes de la conducta o de otras facetas que se quieren seleccionar, pero la propia percepción es la que tiene que determinar cuáles son los aspectos que se consideran importantes. Un diario es un intento comprensivo y sistemático de escribir para clarificar ideas y experiencias, con el propósito de retornar a él para trabajar con los propios problemas de forma sistemática.

Holly (1988) hace una descripción de varios tipos distintos de diario (periodístico, analítico, evaluativo, etnográfico, terapéutico, reflexivo e

introspectivo) indicando sus características y la finalidad con la que se puede realizar. Las experiencias y la posibilidad de realizar un tipo u otro de diario, dependen de los objetivos y de las condiciones para explorar la enseñanza, y desde luego supone una ayuda importante para el desarrollo profesional. Este puede ser un esquema:



Goetz y Lecompte (1984), al referirse a las notas de campo, opinan que es imprescindible recoger anécdotas y mitos como los que surgen en las charlas cotidianas del aula del profesor con sus alumnos, o como las que se realizan en la sala de profesores con ocasión de determinados sucesos y las soluciones que se proponen por parte de todos; de ahí se pueden recoger los temas que son más comunes tanto a nivel personal como contextual.

* Medios tecnológicos

Junto con el diario los medios tecnológicos se convierten en instrumentos valiosos para el análisis de la enseñanza, tanto para lo referente a la recogida de datos por el profesor individual, como para la reflexión en grupo de las realizaciones e innovaciones que se generan en la escuela.

Para el profesor es una ayuda importante porque el visionado le permite reconstruir hechos que le habían pasado desapercibidos. La revisión de grabaciones, sobre todo en vídeo, tanto por parte del profesor, como de los alumnos, e incluso de los colegas, son efectivas por sí mismas, ya que rompe completamente la estructura individual y cerrada de ciertas prácticas docentes. Al principio las grabaciones pueden resultar incómodas, pero después, poco a poco comienza a verse como algo más natural y se convierte en una forma eficaz de observar y discutir problemas sobre la propia clase. Es una manera de feed-back que proporciona materiales valiosos tanto en la formación inicial como en la continua.

Los medios tecnológicos dan la posibilidad de reflexionar sobre la enseñanza de una forma objetiva y vista desde el exterior; permiten plantearse mejoras, y después la posibilidad de ver si efectivamente se han realizado, lo que supone el análisis de situaciones concretas de enseñanza, la posibilidad

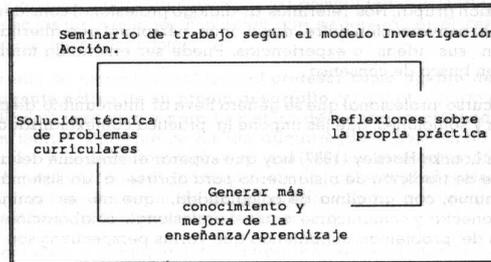
de tomar datos y valorar la importancia de los sucesos con arreglo a un criterio de calidad. Clift, Nutall y McCormick (1987) proponen el vídeo como un instrumento de auto-evaluación; afirman que el vídeo debe ser analizado de forma constructiva, tanto si es visualizado de forma individual, como junto a un supervisor o colega, añadiendo en este caso la necesidad de una actitud de confianza, ya que así se puede convertir en un instrumento de trabajo colaborativo.

* El grupo como componente necesario en la Investigación-Acción

Elliot (1990) acepta que en un proyecto de investigación se pueden presentar diversas modalidades, desde un sujeto aislado hasta un equipo. Sin embargo llega a mostrar su preferencia por los grupos de trabajo sobre los sujetos aislados; porque los equipos no sólo proporcionan apoyo a los miembros individuales, sino que resultan también más eficaces institucionalmente pues tienen la posibilidad de reconocer la labor de investigación efectuada en el seno de los centros.

Así como cualquier proyecto de investigación no puede realizarse si no es en un grupo, el sistema de trabajo mejor en este marco no es el del profesor individual reflexionando sobre su propia práctica, sino que el trabajo en grupo es fundamental. Dos elementos a tener en cuenta son los procesos y la finalidad.

Los grupos que se constituyen en la I.A. pueden ser diversos, como grupos constituidos por colegas, o bien grupos constituidos con diversidad de personas Kemmis (1988) afirma que entre los grupos de I.A. han sido más numerosos los formados por colegas por lo que suponen de más facilidad de apertura; sin embargo pueden obtenerse mejores beneficios si se trabaja con grupos mixtos ya que las perspectivas resultan más amplias.



Es necesaria la existencia de un grupo adecuado para poder trabajar (n=4, 8, 12). Elliot (1991) sugiere que el grupo debe ser pequeño para que los participantes tengan la oportunidad de relacionarse. El conocimiento de los otros como personas abre a la tolerancia profesional. Louis (1992) recomienda que se debe procurar que los profesores se relacionen positivamente para evitar conflictos.

En los grupos un elemento importante es cómo se comienza a trabajar; el compromiso debe ser libre y la necesidad de participar se incrementa por la presencia de intereses comunes de trabajo; no puede ser viable un grupo que se une para lograr otras cosas independientes de un modelo de trabajo profesional; por eso el elemento aglutinador debe ser ese interés que comparten, y por otra parte poner en común las experiencias y conocimientos disponibles; por ello, el marcado acento de investigación para la mejora de la escuela, no es una tertulia donde un grupo de profesionales comentan sus anécdotas y experiencias para quedarse ahí; es importante la idea de generar conocimientos y modos de trabajo que serán adecuados según modelos heurísticos y cualitativos.

El desarrollo profesional se realiza óptimamente en grupo por el trabajo en equipo, en un proceso de deliberación autorreflexiva. El equipo de trabajo de los profesores es considerado como un factor de apoyo para el individuo y para el centro. Puede ser iniciado externamente, pero opinan Keiny y Dreyfus (1989) que el cambio en las escuelas es un proceso que es autoiniciado y no introducido por agentes externos. Un grupo, por otra parte, ofrece menos resistencia a poder expresarse y a facilitar un clima de diálogo; funciona como un fondo de ejemplos y aporta un cúmulo de soluciones concretas para los problemas de la enseñanza.

* Instrumento fundamental del trabajo de grupo: El diálogo profesional

Es el factor aglutinador de todos los intentos individuales, y canalizador de la reflexión grupal. Nos referimos al diálogo profesional considerado como intercambio, conversación entre dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas o experiencias. Puede ser entendido también como discusión en busca de consenso.

El discurso profesional que se genera lleva al intercambio de problemas, estrategias y soluciones, que les impone la práctica contextualizada.

Según Loucks-Horsley (1987) hay que superar el síndrome del aula, en lo que supone de tradición de aislamiento para abrirse a un sistema de comunicación mutuo, con un clima de colegialidad, que no es congenialidad. Significa conectar y comunicarse a nivel profesional, colaboración relativa a la solución de problemas, suponiendo que varias perspectivas son mejor que

una sola. Según Blackman (1989) supone estímulo y soporte para el crecimiento personal-profesional; emerge en un ambiente en el cual los profesionales se miran como colegas. La escuela, los profesores, tienen ideas que son el apoyo básico para el diálogo. Kemmis y McTaggart (1988) indican que la I.A. crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.

Un componente fundamental que contribuye al diálogo se encuentra en la posibilidad de buscar, colaborar y preguntarse juntos sobre las variables que aparecen en el contexto. Escudero (1987) señala que el intercambio de la experiencia con otros colegas, la comunicación y difusión de la misma, suele constituir otra actividad explícitamente contemplada en un ciclo metodológico de I.A.

Para que se dé el diálogo profesional son necesarios varios presupuestos:

* **Un proyecto común** en cuanto que se implican en una tarea propia, que es de todos. No es más importante el profesor como individuo que trabaja, sino la comunidad que resuelve el problema contextualizado de su propia enseñanza. Esto exige poner en común experiencias y conocimientos que de otra forma no tendrían oportunidad de hacerse presentes y de mejorar. Oja y Smulyan (1989) consideran como condición necesaria la realización de este proyecto, que constituye un punto clave para la comunicación frecuente y abierta entre los participantes en las distintas fases de realización.

El foco de atención son **los problemas** que se someten a examen y que permiten proponer diversas soluciones. El diálogo profesional proporciona temas o técnicas que ayudan a satisfacer nuestras necesidades profesionales.

Los profesores reflexionan juntos en diversos grupos sobre **la calidad de su propia práctica**. Consideramos el conocimiento práctico como el único motor que genera el desarrollo y la evolución del mismo, como un proceso continuo y dinámico para la mejora de las posibilidades profesionales, y que repercute en las innovaciones concretas que se generan en el centro y en el desarrollo curricular del mismo.

Para ello se necesita considerar **al profesor como agente de cambio** en tanto es **agente activo de su propio desarrollo**, y por otra parte el mismo se efectúa desde la práctica y para la mejora de su propia práctica. No es una formación teórica sino que se ha ido adquiriendo y generando durante su experiencia, y le permite situarse en sus propios elementos profesionales. Supone la valoración del individuo en la colectividad profesional, para generar iniciativas de cambio de las escuelas; evaluar acciones profesionales y resolver problemas institucionales.

Presentamos a continuación una tipología de posibles reuniones que se pueden dar en un grupo de trabajo (Estebanz 1991)

Tipos	Finalidad	Utilidad	Papel de los asesores
Abiertas	Expresar las propias ideas Comunicar experiencias Discutir conceptos creencias, valoraciones...	Emergencia de preocupaciones y temas de interés del profesorado	Exponer concepciones de f. de o. Plantear cuestiones Animar al diálogo Interrogantes para reflexión
Evaluación	Conocer niveles de aprendizaje	Diagnóstico de necesidades	Observar
Inicial	Diagnosticar las condiciones del aprendizaje	Priorización de problemas	Estimular a la reflexión desde los hechos a las intervenciones didácticas
Continua	Valorar procesos y rendimientos		
De Estudio de bibliografía	Aumento del conocimiento Explicitar teorías implícitas Adquirir instrumentos de expresión y análisis de sus prácticas e ideas	Comunicación de ideas Conocer y conceptualizar juntos la problemática sobre el currículum	Proporcionar bibliografía Orientar la comprensión
De Información	Responder a necesidades puntuales de conocimiento Tipos de aprendizaje Modelos de enseñanza Modelos de diseño curricular	Base para la discusión y la toma de decisiones en equipo	Proporcionar información Facilitar la relación con su realidad
De Diseño de Unidades Didácticas	Plantearlo como problema desde la perspectiva de innovación Elaborar materiales Organizar el proceso de En.-Apr. según modelos Orientar el proceso	Elaboración de documentos curriculares por áreas	Análisis del diseño y comentario
De Análisis de grabadas en vídeo	Aprender de la propia práctica Observar el modelo en acción Observar cómo aprenden y actúan los alumnos Analizar y comentar clases reales propias	Instrumento clave para profundizar en estrategias de enseñanza y aprendizaje En problemas En el rol del profesor	Grabar Orientar la visualización Dirigir el análisis de lo informal a lo formal
De evaluación de las Unidades Didácticas y del seminario	Valorar Comunicar las valoraciones de ambas partes	Toma de decisiones para el próximo año	Proporcionar Cuestionario No asistimos a sus sesiones de discusión y elaboración del informe Negociamos el "significado"

Figura 7. Reuniones del equipo docente

REFERENCIAS

- Acheson, K.A. y Gall, M.D. (1980) **Techniques in the clinical supervision of teachers**. Longman, New York.
- Bakeman, R. y Gotteman, J.M. (1989) **Observación de interacción: Introducción al análisis secuencial**. Morata, Madrid.
- Bartolome, M. y Anguera, M.T. (1990) **La investigación cooperativa: Vía para la innovación en la Universidad**. Barcelona, PPU.
- Bell, Les (1991) Approaches to the professional development of teachers. En L. Bell y C. Day (Eds.). **Managing the professional development of teachers**, Milton Keynes, Open University, pp. 3-23
- Beig, R. van der (1991). **The Concern-Based Adoption Model in the Netherlands and Flanders: State of the Art and Perspective**, Unpublished paper.
- Beig, M. y otros (1989) **The Effect of Preservice Clinical Supervision on Beginning Teachers**, Annual Meeting of the AERA, San Francisco.
- Blackman, Ch.A. (1989) «Issues in Professional Development: The continuing agenda». En Holly y McLaughlin (Eds.) **Perspectives on Teacher Professional Development**. London, The Falmer Press.
- Buttery y Weller (1988) Group Clinical Supervision: A Paradigm for Preservice Instructional Enhancement, **Action in Teacher Education**, 1 (10) 61-73.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). **Teoría Crítica de la Enseñanza**. Barcelona, Martínez Roca.
- Clarke, C. y Richardson, J. (1986) **Peer Clinical Supervision: A Collegial Approach**, Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education, Nashville.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990) **Métodos de investigación educativa** Madrid, La Muralla.
- Corey, S.M. (1953) **Action Research and improved school practices**. New York, Columbia Teachers College.
- Davidman, L. (1985) The Mismatch: Clinical Supervision and Pre-service Education, **Teacher Education Quarterly**, 3 (12) 95-100.
- Dillon-Peterson, B. (1981) Staff Development/Organizational Development. Perspective 1981. En B. Dillon-Peterson (Ed.) **Staff Development/Organizational Development**, Washington, ASCD.
- Eisner, E. (1988) The ecology of school improvement. **Educational Leadership**, Vo. 45, No. 3, pp. 24-29.
- Elliott, J. (1990) **La investigación-acción en educación**. Madrid, Morata.
- Elliott, J. (1991) **Action research for educational change**. Milton Keynes-Philadelphia, Open University Press.
- Escudero Muñoz, J.M. (1987) «La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias» **Revista de Innovación e Investigación Educativa** n.3 pp.5-39.
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (1998) «Procesos de pensamiento de los profesores y desarrollo curricular» Comunicación presentado al III Congreso de pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional». Sevilla.

Everton, C.M. y Green, J.L. (1989) La observación: como indagación y medio. En Wittrock, M.C. (Dir) **La investigación en la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación**. Paidós, Madrid.

Fullan, M. (1990) Staff Development, Innovation, and Institutional Development. En B. Joyce (Ed.) **School Culture Through Staff Development**. Virginia, ASCD, pp. 3-25.

Fuller, F. (1969) Concerns of teachers: A developmental conceptualization. **American Educational Research Journal**, Vol. 6, No. 2, pp. 207-226.

Garmston, R. (1987) How Administrator Support Peer Coaching. **Educational Leadership**, Vol. 44, No. 5, pp. 18-28.

Good, T. y Brophy, J. (1986) «School effects». En Wittrock (ed.) **Handbook of research on teaching**. New York, MacMillan.

Gore, J. y Zeichner (1991) «Action Research and reflective teaching in preservice teacher education. Case study from the United States». **Teaching and Teacher Education** v.7 n.2 pp. 119-136.

Goyette, G. y Lessard-Hébert, M. (1988) **La Investigación-Acción. Funciones, fundamentos e instrumentación**. Barcelona, Laertes.

Guskey, T. (1986) Staff Development and the Process of Teacher Change. **Educational Researcher**, Vol. 15, No. 5, pp. 5-12.

Hall, G.E. (1983) Clinical supervision in teacher education as a research topic. **Journal of teacher education** Vol.34 n°4 pp.56-58.

Hall, G. y Hord, S. (1987) **Change in Schools**. New York, SUNY Press.

Handal, G. y Lauvas, P. (1987) **Promoting Reflective Teaching: Supervision in Action**. SRHE and Open University Educational Enterprise Limited.

Hargreaves, A. y Dawe, R. (1990) Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Culture, and the Case of Peer Coaching. **Teaching and Teacher Education** Vol. 6, No. 3, pp. 227-241.

Hopkins, D. (1989) **Investigación en el aula**. Barcelona, PPU

Hopkins, D. (1990) Integrating Staff Development and School Improvement: A Study of Teacher Personality and School Climate. En B. Joyce (Ed.) **School Culture Through Staff Development**. Virginia, ASCD, pp. 41-67.

Howey, K. (1985) Six Major Functions of Staff Development: An Expanded Imperative. **Journal of Teacher Education**, Vol. 36, No. 1, pp. 58-64.

Joyce, B. y Showers, B. (1982) The Coaching of Teaching. **Educational Leadership**, Vol. 40, pp. 4-10.

Joyce, B. y Weil, M. (1985) **Modelos de Enseñanza**. Madrid, Anaya, pp.27-32.

Keiny, S. y Dreyfus, A. (1989) «Teachers' self-reflection as a prerequisite to their professional development» **Journal of education for teaching** v.15, n.1 pp.53-63.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) **Cómo planificar la Investigación-Acción**. Barcelona, Laertes.

Leithwood, K. (1990) The Principal's Role in Teacher Development, En B. Joyce (Ed.) **School Culture Through Staff Development**. Virginia, ASCD, pp. 71-90.

Lieberman, A. y Miller, L. (1991) **Staff Development for Education in the '90s**. New York, London, Teachers College, Columbia University.

Loucks-Horsley, S. y Melle, M. (1982) Evaluation of Staff Development: How do you know it took? **The Journal of Staff Development**, Vol. 3, No. 1, pp. 102-117.

Loucks-Horsley, S. y otros (1987) **Continuing to Learn. A Guidebook for Teacher Development**. Andover, The Regional Laboratory for Educational Improvement.

Louis, K.S. y Miles, M.B. (1990) **Improving the Urban High School. What Works and Why**. London, Teachers Colleges Press.

Louis, K.S. (1992) Documento para el Seminario: **Facilitar el cambio en la escuela**. Alcalá de Guadaíra (Sevilla) 21-22 de Mayo.

Marcelo García, C. (1989) **Introducción a la formación del profesorado**. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Marcelo García, C. (1991). **Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

Martín Rodríguez, E. (1988) **Supervisión Educativa**. Madrid, Cuadernos de la UNED.

McKibbin, M. y Joyce, B. (1980) Psychological States and Staff Development. **Theory into Practice**, Vol. 19, pp. 248-255.

Nagel, A. y otros (1988) **Changing Supervisory Performance Through Training Intervention**, Annual Meeting of the AERA.

Nettle, T. (1988) A Teaching and Learning Approach to Supervision within a Teacher Education Program. **Journal of Education for Teaching**, 2 (14) 125-133.

Neubert, G. y Bratton, E. (1987). Team Coaching: Staff Development Side by Side. **Educational Leadership**, Vol. 44, No. 5, pp. 29-33.

Oja, S. y Ham, M. (1984). A Cognitive-Developmental Approach to Collaborative Action Research with teachers. **Teachers College Record**, Vol. 86, No. 1, pp. 172-192.

Oja, S. (1990). **Developmental theories and the professional development of teachers**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Oja, S.N. y Pine, G.J. (1989) «Collaborative Action Research: Teacher's Stages of Development and School Contexts». **Peabody Journal of Education**, Vol. 64, 2.

Oja, S.N. y Smulyan, L. (1989) **Collaborative action research. A developmental Approach**. London, The Falmer Press.

Oldroyd, D. y Hall, V. (1991) **Managing Staff Development**. London, Paul Chapman Pub.

Pfeiffer, Isobel L. (1982) **Supervision of Teachers: A Guide to Improving Instruction**. Phoenix, The Oryx Press.

Posner, G.J. (1985) **Field Experience: A Guide to Reflective Teaching**. New York, Longman.

Richardson, V. (1990) Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. **Educational Researcher**. Vo. 19, No. 7, pp. 10-18.

Rudduck, J. (1987) Partnership Supervision as a Basis for the Professional Development of New and Experienced Teachers. En M. Wideen y I. Andrews (Eds.) **Staff Development for School Improvement**. London, Falmer Press, pp. 129-141.

Schön, D. (1983) **The Reflective Practitioner**. New York, Basics Books.

Seller, W. y Hannay, L. (1988) **The influence of school climate on peer coaching**, Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.

Smyth, W.J. (1984) **Clinical Supervision - collaborative learning about teaching**. Deakin University, Victoria.

Smyth, W.J. (1986) **Learning About Teaching Through Clinical Supervision**. London, Croom Helm.

Stein, M. y Wang, M. (1988) Teacher Development and School Improvement: The process of teacher change. **Teaching and Teacher Education**. Vo. 4, No. 2, pp. 171-187.

Stenhouse, L. (1984) **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid, Morata.

Tennant, M. (1991) **Adultez y aprendizaje. Enfoques psicológicos**. Barcelona, El Roure, pp. 137-154.

Weiss, J. (1989) «Evaluation as Subversive Educational Activity». En Milburn, G. y others **Re-Interpreting Curriculum Research: Images and Arguments**. London, The Falmer Press.

CAPÍTULO 7

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CAMBIO EDUCATIVO: ESTRATEGIAS DE CAMBIO Y DE FORMACION BASADAS EN EL CENTRO ESCOLAR

Juan M. Escudero Muñoz

INTRODUCCION

En capítulos precedentes hemos presentado estrategias de cambio y formación del profesorado que giran, como hemos visto, bien en torno al conocimiento pedagógico disponible y codificado que ofrece al profesorado alguna modalidad de cambio o innovación educativa, bien en torno a los profesores como creadores de conocimiento desde la reflexión sobre distintos aspectos de su práctica pedagógica y promotores, al tiempo, de innovación y mejora de la enseñanza.

De acuerdo con el esquema que adoptamos para ordenar, de alguna manera, las diferentes estrategias que estamos considerando en este libro, vamos a describir aquí una serie de supuestos teóricos y estratégicos que postulan que los centros escolares se conviertan en espacios institucionales y personales para la reflexión organizativa y pedagógica, para la promoción desde dentro de cambio y mejora, y para la estimulación de una formación de los profesores. Esta, como trataremos de mostrar, es considerada como una actividad para el perfeccionamiento docente que habría de girar de modo