

- EVERTOM, T. e IMPEY, G. (Eds.) (1.989): *TI-INSET. Partnership in training. The Leicestershire experience*. London, David Eulton Publishers.
- GOOD, T Y BROPHY, J. (1.986): "School effects", en WITTRICK, M. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. Third edition, New York, MacMillan.
- HOPKINS, D. Y WIDEEN, M. (1.984): *Alternative perspectives on school improvement*, Philadelphia, Falmer Press.
- MARSH, C. (1.986): "TI-INSET: dissemination strategies and tactics". *British Journal of Educational Studies*, 34, (2), pp. 182 - 196.
- MONTERO, L. (1.987): "La formación del profesorado en servicio", en MONTERO, L.: *Lectura de formación del profesorado*, Santiago, Tórculo.
- OCDE - CERI (1.985): *Formación de profesores en ejercicio. Condición del cambio en la escuela*. París, OCDE.
- PURKEY, S. Y SMITH, M. (1.983): "Effective schools: A review", *The Elementary School Journal*, 83 (4), pp. 427 - 452.
- REYNOLDS, D. (1.985): *Studying school effectiveness*, London, Falmer Press.
- WIDEEN, M. Y ANDREWS, I. (1.989): *Staff development for school improvement*, New York, Falmer Press.

# EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO BASADO EN LA ESCUELA. LA FASE DE IDENTIFICACION Y ANALISIS DE NECESIDADES: PRESENTACION DE UNA EXPERIENCIA

Amador Guarro Pallas  
Juan S. Arencibia Arencibia

## INTRODUCCION.

El perfeccionamiento del profesorado es sin lugar a dudas uno de los mecanismos más influyentes y decisivos en el cambio educativo, en general, y en su fase de desarrollo, en particular (Fullam y Pomfret, 1977). Además, cada vez estamos más convencidos de que este perfeccionamiento debe estar vinculado lo más directamente posible a la propia escuela.

Si admitimos estas dos premisas, estaremos de acuerdo en que uno de los enfoques que más decididamente aborda este problema desde la perspectiva apuntada es el denominado Desarrollo Curricular Basado en la Escuela (DCBE).

El DCBE, a pesar de su denominación, no sólo se refiere a ese proceso de elaboración curricular, ni tampoco es únicamente un método o técnica para abordarlo. Es una concepción del cambio curricular que incluye de forma consustancial el perfeccionamiento del profesorado.

Esta comunicación tiene por objeto presentar una experiencia, aún en desarrollo, de aplicación de esta concepción del perfeccionamiento del profesorado en un centro de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.

## 1. SUPUESTOS BASICOS DEL DCBE

Detrás del DCBE existe un marco teórico referencial que lo soporta y que podríamos situarlo en torno a tres grandes conjuntos de teorías:

En primer lugar, la **teoría de la organización escolar**, cuyo referente más claro sería el enfoque conocido como Desarrollo Organizativo (DO) (Organizational Development: OD). Los programas de DO pretenden, en última instancia, hacer que la escuela sea cada vez más "inteligente", que sea capaz de "aprender por sí misma", de ser progresivamente más eficaz en la consecución de sus metas y en la resolución de sus propios problemas.

En segundo lugar, una **teoría del curriculum y del cambio curricular**, que asume algunos de los presupuestos del enfoque deliberativo y sociocrítico. Por último, una **teoría**

de la investigación educativa, que gira en torno a la orientación denominada investigación-acción, predominantemente crítica.

En resumen, quisiéramos resaltar cinco supuestos básicos que sintetizan claramente los atributos críticos por los que se puede reconocer el DCBE (Holly, 1989):

1. La escuela, y no el profesor aislado, es la unidad de cambio.
2. La participación y el aumento de la autonomía/poder del profesor.
3. La concienciación del profesor de su papel en los procesos de cambio.
4. Necesidad de apoyo externo y asociación de agentes externos e internos para favorecer el proceso de desarrollo.
5. Utilización del modelo de proceso para su puesta en práctica y la solución de los problemas que la escuela debe abordar para su desarrollo.

El DCBE es sobre todo un modo de actuar, de hacer, por tanto disponer de un modo propio de trabajo, coherente con los supuestos y teorías esbozados, es uno de los factores determinantes para hacer viable su puesta en práctica.

Ese modo de trabajar es lo que hemos denominado **modelo de proceso**. Está muy próximo al utilizado por Kurt Lewin en 1940 pero la versión que nosotros usamos está adaptada a contextos curriculares e incorpora conocimiento más actualizado (Holly, 1985; McMahon et al., 1984; Holly y Southworth, 1989; Goodchild y Holly, 1989; Holly y Escudero, 1988; etc.).

El modelo consta de cuatro fases que se utilizan cíclicamente para la solución de cualquier tipo de problema: 1. Identificación y análisis de necesidades; 2. Planificación para la acción; 3. Desarrollo o puesta en práctica; 4. Evaluación.

Vamos a comentar aquí la primera de ellas porque es la que hasta ahora hemos desarrollado en la experiencia.

La fase de **identificación y análisis de necesidades** tiene por objeto que un grupo de profesores (por ej.: un claustro, un departamento, etc.) sea capaz de conocer las necesidades que les genera su práctica docente para poderla mejorar. Ese conocimiento debe proporcionarse no sólo una lista de problemas, sino más bien un "mapa" en el que se identifiquen sus necesidades, las relaciones existentes entre ellas y, por último, una priorización de las mismas.

Desde un enfoque técnico el proceso de valoración de necesidades (Burton y Merrill, 1977) pretende descubrir las necesidades que el profesorado (o la comunidad educativa en general) tenga, asumiendo que dichas necesidades son como las leyes que rigen desde siempre la naturaleza y sólo esperan ser descubiertas (conocidas) por el hombre.

Por el contrario, desde esta perspectiva se asume que las necesidades se han de "construir" mediante un proceso de reflexión que conduzca no sólo a su conocimiento, sino también, y sobre todo, a la toma de conciencia de que esas son las necesidades que el grupo siente como verdaderas. Se parte, por tanto, de la hipótesis de que la necesidad

es un constructo complejo que hay que analizar para poderlo comprender y asumir adecuadamente. Y ese análisis ha de producirse, inevitablemente, **en y por el grupo**, aunque éste requiera de apoyo externo para realizarlo.

Consecuentemente, el modelo de proceso se dota de una estrategia capaz de favorecer ese proceso, la cual se desarrolla mediante las siguientes subfases: 1. **Identificación** de necesidades; 2. **Categorización** de las necesidades; y 3. **Priorización** de necesidades. Pasemos a comentar brevemente cada una de ellas.

La **identificación** de necesidades es el primer paso en ese proceso de reflexión al que aludimos. En él se pretende, básicamente, que a partir de la identificación de necesidades que todos y cada uno de los miembros del grupo realice llegar a construir una identificación colectiva, sentida por todos y en la que todos se reconozcan. Para ello, cada miembro del grupo reflexiona individualmente sobre sus propias necesidades. Después, en grupos de cinco se realiza una puesta en común de las necesidades individuales hasta llegar a una propuesta del pequeño grupo. Por último, se realiza una puesta en común de las listas de cada pequeño grupo hasta conseguir una primera identificación de las necesidades del grupo.

Esta identificación es aún un material demasiado "bruto" que necesita "pulirse" mediante una reflexión más profunda. Es, permitasenos la metáfora, una mena muy rica en metal pero que aún necesita ser tratada antes de pasar a su industrialización. Ese "tratamiento" se inicia con la **categorización** de las necesidades. Es decir, la clasificación de las mismas en categorías significativas, aunque aleatorias para cada caso, que nos permita hacernos una idea cabal de la dimensión del problema. Cada categoría debe incluir aquellas necesidades que puedan abordarse de un modo similar en la fase de "Planificación para la acción", o sea, que puedan tratarse mediante un mismo plan de acción, aunque requieran de alguna especificidad.

Sin embargo, las categorías establecidas pueden no ser abordables inmediatamente por falta de disponibilidad (tiempo, recursos, etc.) lo que exige un nuevo tratamiento conducente a su **priorización**. Es decir, el grupo de profesores debe decidir qué categorías de problemas abordará en primer, segundo, tercer ... lugar. También en este caso se ha de asegurar que esa priorización se inicia individualmente, para que todos los profesores expresen sus prioridades, se continúa en pequeño grupo y se finaliza con la priorización del gran grupo.

De tal modo que al final del proceso se disponga de un conjunto de problemas, convenientemente identificados y asumidos como tales, y un orden de actuación que permita abordarlos progresivamente.

Todo el proceso, además de cumplir esta función, supone una reflexión recurrente y organizada, que permite al profesorado ir clarificando sus necesidades. Se trata de que una reflexión no se agote de una vez por todas, sino que siga un proceso de acercamiento gradual hacia el análisis de cada una de las necesidades planteadas.

Esta fase del modelo sólo representa la primera oportunidad para realizar esa reflexión, porque durante la elaboración de los planes de acción, desarrollo de los mismos y su evaluación, la reflexión continúa.

En última instancia, el modelo no sólo persigue que los profesores resuelvan sus problemas (dimensión de contenido) sino también que sean capaces de dotarse de un modo de trabajar (dimensión de proceso) que los haga cada vez más autónomos, más colaborativos, más reflexivos, en fin, más profesionales.

Una vez presentado a grandes rasgos el modelo en el que hemos basado nuestra actuación, vamos a describir brevemente como se ha desarrollado nuestra experiencia.

## 2. CONTEXTO

El colegio donde se está desarrollando la experiencia está situado a las afueras de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria. Es una cooperativa compuesta por familias de clases media y media alta, sobre todo profesionales. Tiene un total de 60 profesores y unos 1.200 alumnos desde preescolar a COU. Además, presenta una particularidad consistente en que se enseña alemán en todos los niveles educativos a parte del currículum oficial.

El profesorado, en condiciones laborales similares a las de la escuela pública, no puede participar de las vías habituales de perfeccionamiento que ofrecen las administraciones educativas, por lo que éste ha llegado a convertirse en un grave problema para el centro.

Por tratarse de un colegio privado el director es una figura muy importante y realiza funciones diferentes a las de sus homólogos de la escuela pública.

## 3. CONTACTO INICIAL

Nuestra colaboración con este centro se produjo a instancias del mismo y a través de su director. En el primer contacto nos puso en antecedentes de la situación del centro, en lo que a perfeccionamiento del profesorado se refiere, y su pretensión inicial se reducía a solicitarnos la impartición de una serie de cursos que él y su equipo pedagógico creían más urgentes y apropiados para paliar esa deficiencia. A partir de esta situación manifestamos nuestro punto de vista al respecto y le hacemos saber nuestra desconfianza en la eficacia de tal modelo de perfeccionamiento. Posteriormente le informamos de nuestra opción, es decir, el modelo de proceso<sup>(1)</sup>, asumiendo que ese podría ser el modo más adecuado de abordar el problema. Como conclusión de esta primera reunión acordamos celebrar otra a la que asistiría todo su equipo pedagógico (coordinadores de cada uno de los ciclos, más coordinador de alemán y jefe de estudios).

En esta otra reunión volvemos a plantear al equipo pedagógico del centro el modo, que creemos más apropiado, para abordar el perfeccionamiento del profesorado. Al finalizar la misma todo el equipo se muestra partidario de la propuesta y decidimos comenzar el trabajo.

## 4. DESARROLLO DE LA FASE "IDENTIFICACION Y ANALISIS DE NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO"

El desarrollo de esta fase se produjo del siguiente modo: 1. Toma de contacto con los profesores; 2. Identificación de necesidades de perfeccionamiento; 3. Categorización de necesidades; 4. Priorización de necesidades; 5. Elaboración y discusión de un informe sobre los puntos 2, 3, y 4 y propuestas de alternativas para abordar las necesidades manifestadas.

### 4.1. Toma de contacto

A través de la toma de contacto pretendíamos básicamente tres cosas: Primera, darnos a conocer al profesorado e intentar ganarnos su confianza. Aunque tuvimos que contactar con todo el profesorado al mismo tiempo, por lo que no podemos saber con exactitud la opinión de cada uno de ellos respecto a nuestro papel en el colegio, creemos que se consiguió abrir la puerta de la colaboración, es decir, romper una primera resistencia hacia el "experto que viene de fuera".

Segunda, plantearles el modo de trabajar que nosotros les ofrecíamos para abordar sus problemas de perfeccionamiento. Evidentemente no se esperaba que lo asumieran en ese primer contacto, sólo que confiaran en él. De hecho nos sorprendió la facilidad con que aceptaron la propuesta, quizás porque ellos confiaban menos aún que nosotros en el sistema de charlas y/o cursos. Y, por último, intentamos clarificar lo mejor posible las metas que se marcaba el grupo para trabajar y, paralelamente, delimitar las expectativas que tanto ellos como nosotros podríamos abrigar desde la nueva colaboración que se estaba iniciando. Sobre todo debimos insistir en que nosotros no éramos especialistas en ninguna de las áreas curriculares, por lo que esos problemas requerirían la colaboración de otros profesionales. Una vez aclarado este extremo la discusión se centró, como era nuestra intención, en el modo en que se debía tratar su perfeccionamiento.

Antes de continuar queremos constatar que se adoptaron dos decisiones previas, respecto al funcionamiento, que se mantendrán durante todo el proceso: una, que el grupo era demasiado grande por lo que se dividió en dos subgrupos (primaria preescolar, ciclo inicial y ciclo medio y secundaria segunda etapa, BUP y COU); dos, a partir de esta subdivisión se trabajará primero en cada subgrupo y después se harán puestas en común en el gran grupo.

<sup>1</sup> Evidentemente en unos términos comprensibles para un profesional que no tiene por que estar al tanto de una literatura y de un vocabulario especializados.

#### 4.2. Identificación de necesidades

La primera propuesta consistió en que ellos mismos identificarán sus necesidades de perfeccionamiento. Para ello, se les pidió que individualmente realizaran esa reflexión (durante quince minutos). Después en pequeños grupos realizarán una primera puesta en común para obtener un listado de cada pequeño grupo (treinta minutos). Por último se hizo una puesta en común entre todos los grupos (treinta minutos). Como resultado de esta identificación se obtuvieron dos listas de necesidades (primaria y secundaria). Con ello concluyó la primera jornada de trabajo (cuatro horas aproximadamente).

#### 4.3. Categorización de necesidades

Antes de iniciar la segunda jornada, que sería al día siguiente, los dos asesores nos reunimos para hacer el listado definitivo de necesidades de cada grupo y elaborar una propuesta de categorización, para discutirla con el profesorado. Normalmente esta tarea debe hacerse con el profesorado pero dado el tamaño de los grupos decidimos que ésta podría ser una estrategia adecuada para conseguir dos cosas: una, que el proceso avanzase más rápidamente pero con seguridad; y dos, que el profesorado confiase más en nosotros como asesores, es decir, enfatizar nuestra utilidad para la solución de su problemática.

La segunda jornada se inició con la presentación del listado de necesidades para que cada profesor/grupo pudiese comprobar si era fiel reflejo de la discusión del día anterior. Aclaradas algunas dudas se pasó a la presentación de la propuesta de categorización para su conocimiento y discusión. Se les explicó el sentido de las categorías y cada grupo comenzó su estudio (una hora). Después se hizo una puesta en común en cada subgrupo y se adoptó una categorización definitiva para cada uno de ellos (media hora).

#### 4.4. Priorización de necesidades

Concluía la tarea de categorizar las necesidades pasamos a un proceso muy importante: su **priorización**. Decimos que es muy importante porque ante la decisión de qué problema se abordará primero el profesorado vuelve a reconsiderar algunas de las decisiones anteriores con lo que la reflexión se cualifica enormemente. Lo que hasta ahora podría haber sido, en algunos casos, un mero ejercicio mental más o menos interesante, se convierte en un momento muy delicado porque pueden entrar en contradicción la distintas concepciones de los profesores a cerca de su propio perfeccionamiento. Lo más adecuado en este caso es intentar llegar a un consenso porque ello implica que se intenten convencer racionalmente entre sí y obliga a fundamentar mejor las propias opiniones, lo que implica un nuevo momento reflexivo. Sin embargo, de no ser posible el consenso se puede tomar la decisión mediante otros procedimientos.

Para facilitar la decisión de priorizar las necesidades categorizadas se utilizó una técnica denominada del "diamante", mediante la cual cada grupo selecciona de entre su listado las nueve categorías de necesidades más importantes. Después las prioriza entre sí a través de un diagrama que tiene nueve niveles: en el primero se coloca la necesidad más importante; en el segundo las dos que le siguen en importancia; en el tercero las tres siguientes; en el cuarto las otras dos; y, en el quinto, la última (una hora). Finalmente, se

hizo una puesta en común de los distintos "diamantes" y se llegó a la elaboración de uno para primaria y otro para secundaria (una hora). (Con ello concluía la segunda jornada de trabajo).

#### 4.5. Elaboración y discusión de un informe sobre los puntos 2, 3, y 4 y propuestas de alternativas para abordar las necesidades manifestadas.

Concluía esta primera fase del proceso, y el período lectivo del curso 1988-89, los asesores nos comprometimos a la **elaboración de un informe** que recogiera todo el trabajo realizado y las conclusiones necesidades identificadas, categorizadas y priorizadas del mismo para su discusión y adopción definitiva de un documento que sirviera de referencia obligada para cualquier decisión posterior. En dicho informe no solo recogimos el resultado del trabajo sino que además introdujimos las siguientes aportaciones: una, nuestra interpretación de los "diamantes", puesto que hasta ese momento nuestra tarea había consistido en escuchar y coordinar el trabajo y, puesto que nos consideramos parte activa del proceso, creímos conveniente comprometernos con el profesorado mediante nuestra visión del problema. No obstante, eso también sería discutido posteriormente. Dos, nuestra concepción del perfeccionamiento adaptada al centro, que se concretaba en tres alternativas para abordar la solución al problema: un modelo procesual, un modelo puntual y el tradicional curso. Cada alternativa se asociaba a un tipo de necesidad y de "condiciones de trabajo y disponibilidad" del profesorado. Además, se ofrecían complementariamente, es decir, que cada profesor pudiera elegir entre una u otra, o comprometerse con más de una a la vez. Y, tres, un calendario de trabajo para cada una de las tres alternativas.

Ya en el mes de septiembre se desarrolló otra jornada de trabajo con todo el profesorado en la que se pretendía presentar, discutir y valorar el informe que los asesores habíamos elaborado (4). Aunque no se hicieron modificaciones importantes y el profesorado lo asumió como propio, sirvió para recordar el trabajo realizado, aclarar algunas ideas dudosas e igualar en el conocimiento del proceso a todos los profesores porque algunos no habían podido asistir a todas las jornadas del mes de julio.

### 5. VALORACION Y CONCLUSIONES

Es muy prematuro hacer una valoración del trabajo realizado y mucho menos sacar algún tipo de conclusión definitiva. Sin embargo, y con carácter provisional, podemos adelantar algunas ideas al respecto:

Primera, el profesorado ha mostrado un gran interés por el modelo y ha depositado bastantes expectativas de cara a solucionar el problema de su perfeccionamiento. Ello puede significar que ese modo de abordar la mejora de la práctica docente ha conseguido conectar con los intereses de los profesores y con su forma de percibir el problema.

<sup>2</sup> Previamente cada profesor había recibido una copia del mismo.

Segunda, aunque en esta experiencia no hemos podido aplicar ni todos ni en la forma más "pura" los supuestos del modelo, podemos afirmar que favorece la reflexión sistemática y efectiva del profesorado acerca de su práctica docente.

Por último, el modelo exige una infraestructura mínima para que pueda utilizarse con cierta garantía, que podría concretarse, provisionalmente, en:

1. Posibilidad de que el profesorado pueda trabajar en equipo lo que se traduce en más horas comunes sin dedicación docente.
2. El profesorado necesita más tiempo para tareas de planificación y evaluación de su práctica docente. Además, es necesario asegurar un seguimiento de la misma.
3. Posibilidad de contar con apoyo externo. Esta cuestión es muy importante y, para la escuela pública de nuestro país, exige que las Administraciones Educativas asuman la responsabilidad de facilitar ese apoyo, porque de lo contrario será muy difícil la utilización del modelo como soporte del perfeccionamiento y quedará reducido o al voluntarismo de los posibles asesores, o a los centros privados que lo puedan costear.

En este sentido, el Plan de Perfeccionamiento que ha propuesto el MEC al hilo de la Reforma, y algunas disposiciones legales ya en vigor al respecto, permiten abrigar fundadas esperanzas. Por otra parte, algunos servicios de apoyo existentes (SOEV, Educación Compensatoria, ...) se están cuestionando su trabajo y comienzan a interesarse por este nuevo enfoque de apoyo al profesorado.

## BIBLIOGRAFIA

- BURTON, y MERRILL, (1977): "Needs Assessment: Goals, Needs and Priorities", en L.J. Briggs (Ed.): *Instructional Design: principles and applications*, Englewood Cliffs: Educational Technology.
- FULLAM, M. y POMFRET, A. (1977): "Research on Curriculum and Instruction Implementation", *Review of Educational Research*, vol. 47 (1): 355397.
- GOODCHILD, S. y HOLLY, P. (1989): *Management for Change. The Garth Hill Experience*, The Falmer Press. London.
- HOLLY, P. (1985): *The Developing School*, Cambridge Institute of Education. Doc. fotocopiado.
- HOLLY, P. (1989): "Managing the Process of School-Based Development: What Have Learnt so far", *Conferencia pronunciada en la Universidad de Aberdeen*, el 29 de julio de 1989. No publicada.
- HOLLY, P. y ESCUDERO, J.M. (1988): "Un modelo de proceso para el Desarrollo Curricular Basado en la Escuela", Documentación aportada al Seminario sobre Modelo de Proceso, desarrollado en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna. Curso 1987-88 y 1988-89.
- HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989): *The Developing School*. The Falmer Press, London.
- McMAHON, A. et al. (1984): *Guidelines for Review and Internal Development in School*, School Council Program. London.

## PROPUESTA DE UN MODELO DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO CENTRADO EN EL DESARROLLO CURRICULAR BASADO EN LA ESCUELA Y EN EL CONTEXTO DE LA EXPERIMENTACION E IMPLANTACION DE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA EN CANARIAS.

Amador Guarro Pallas

La propuesta curricular que ha hecho el MEC a través de los Diseños Curriculares Base (DCB) supone un cambio sustancial en cuanto a la naturaleza de los currícula y el papel que los profesores deben desempeñar en su desarrollo, y ofrece una oportunidad inmejorable para abordar una serie de problemas endémicos de nuestro sistema educativo, de cuya adecuada solución depende en gran medida el éxito o fracaso de la Reforma.

Propugnar un *currículum abierto* susceptible de ser concretado en tres niveles (DCB, Proyectos Curriculares de Centro y Programaciones de Aula), es posiblemente una de las innovaciones más importantes, en el marco estrictamente curricular, introducidas por la Reforma. Ello exige una profunda transformación del papel que hasta ahora se le concedía al profesorado en este tipo de tareas.

La orientación que los DCB dan a este problema es clara y contundente: "Otorgar al profesorado un papel activo en el proceso de desarrollo de las propuestas curriculares que vaya más allá del de mero ejecutor de unos programas, proporcionándole más autonomía en la elaboración de proyectos curriculares." (DCB, 1989:20).

Hacer realidad esta pretensión exige, a nuestro juicio (avalado por nuestra propia experiencia y la investigación relacionada con la fase de desarrollo de las innovaciones Fullam y Pomfret, 1977) abordar cuatro tipos de problemas: uno, los sistemas de perfeccionamiento y apoyo; dos, el funcionamiento organizativo de los centros; tres, las condiciones de trabajo de los profesores; y, cuatro, el sistema de incentivos.

Aunque somos conscientes de la estrecha interrelación entre los cuatro problemas apuntados, aquí sólo vamos a tratar el primero, si bien haremos alguna alusión a los demás cuando su consideración lo exija.

La literatura sobre orientaciones curriculares, en general, y acerca de la innovación, en particular, ofrece al respecto una serie de tipologías ya usuales entre nosotros: enfoque técnico, deliberativo/interpretativo, sociocrítico (Gitroux, 198.; Popkewitz, 198.); técnico (burócrata o científico), sociopolítico (Escudero y González, 1984); tecnológica, cultural y política (House, 1981); etc.