

0140 544 25
i278 65113

371B CON CUL



**CULTURA ESCOLAR
Y
DESARROLLO ORGANIZATIVO**

**II CONGRESO INTERUNIVERSITARIO
DE ORGANIZACION ESCOLAR**

Jose Manuel Coronel Llamas
M^a Rita Sánchez Moreno
Cristina Mayor Ruiz
(Eds.)

Grupo de Investigación Didáctica
Universidad de Sevilla

PRESENTACION

Con la presente edición, volvemos a tener la oportunidad de reiniciar los contactos mantenidos durante el pasado mes de Diciembre y abrir, de nuevo, espacios y tiempos para la reflexión mas sosegada, sobre temas y problemas desarrollados durante el Congreso.

De otra parte, quedaba por completar la información obtenida de las ponencias, conferencias, resúmenes, sesiones de trabajo y encuentros informales, con la documentación íntegra de las comunicaciones presentadas, al objeto de acercarnos a las experiencias, a los resultados de investigaciones, o a nuevas propuestas vinculadas a este campo de estudio.

Este el objetivo del volumen que presentamos y esperamos que las aportaciones recogidas, contribuyan al conocimiento y progreso de la Organización Escolar.

¡Saludos!

**José Manuel Coronel
Cristina Mayor
Marita Sánchez**

INDICE

| | |
|---|----|
| MESA 1: EL DESARROLLO ORGANIZATIVO COMO ESTRATEGIA DE INNOVACION | 7 |
| LA COOPERACION UNIVERSIDAD - CENTRO EDUCATIVO EN EL DESARROLLO CURRICULAR, por Pedro de Vicente Rodríguez | 9 |
| EL PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL COLABORATIVO EN UN CENTRO ESCOLAR, por Enriqueta Molina Ruíz y Manuel Fernández Cruz | 19 |
| CULTURA ORGANIZATIVA ESCOLAR Y RESISTENCIA AL CAMBIO EDUCATIVO, por Antonio Bolívar Botía | 41 |
| DILEMAS QUE EMERGEN EN UN PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL BASADO EN LA ESCUELA, por Araceli Estebaranz y Pilar Mingorance | 49 |
| ¿QUE MODELO DE ESCUELA SUBYACE AL PARADIGMA DE LA COLABORACION?, por Pablo Santana Bonilla | 59 |
| MESA 2: CULTURA ESCOLAR Y CULTURA SOCIAL | 73 |
| LAS CULTURAS ESCOLARES COMO AMBITO DE INTERVENCION por Jaime Oliver Jaume | 75 |
| CULTURA ESCOLAR: PERSPECTIVA PEDAGOGICA por M ^a Jesús Ordóñez Vergara | 83 |
| CULTURA ECOLOGICA Y CULTURA DEL CENTRO: OSMOSIS Y SIMBIOSIS, por Fernando Rivero y Jose A. Bueno Alvarez | 87 |
| LA CONFIGURACION DE UNA CULTURA PARA EL CAMBIO Y SUS CONEXIONES CON EL MEDIO EXTERNO, por José Manuel Coronel Llamas | 93 |

| | |
|--|------------|
| LAS RELACIONES E INFLUENCIAS ENTRE LA COMUNIDAD LOCAL Y LA CULTURA Y SUBCULTURAS DE LA UNIVERSIDADES POPULARES COMO INSTITUCIONES (CENTROS) DE FORMACION DE EDUCACION DE ADULTOS, por Guillermo Domínguez Fernández, y otros. | 101 |
| ORGANIZACION ESCOLAR Y CULTURA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES. ANALISIS DE LA SITUACION EN GALICIA EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA, por Angel S. Porto Ucha. | 113 |
| CULTURA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE FISICA Y QUIMICA DE BACHILLERATO DE LA BAHIA DE CADIZ Y SU EVOLUCION DESDE EL PRIMER AÑO DE DOCENCIA HASTA ADQUIRIR EL GRADO DE EXPERTO, por Francisco Pavón Rabasco. | 119 |
| CREENCIAS Y CULTURA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES, por Antonio Montero Alcaide. | 125 |
| INDAGACION BIOGRAFICA EN EL ESTUDIO DE LA CULTURA PROFESIONAL DEL DOCENTE, por Manuel Fernández Cruz y Enriqueta Molina Ruíz. | 135 |
| CARACTERIZACION DE LA NATURALEZA DE LA PRACTICA PROFESIONAL DOCENTE Y DEL PENSAMIENTO QUE SUBYACE A LA MISMA, DESDE LA CULTURA ACADEMICA, por Javier Goikoetxea Pièrola. | 143 |
| CULTURA ACADEMICA Y REPRESENTACIONES SOBRE EL PENSAMIENTO PRACTICO DE LOS PROFESORES, por Javier Giokoetxea Pièrola. | 149 |
| LA INICIACIÓN DE UNA PROFESORA NOVEL COMO APRENDIZAJE DE LA CULTURA DE LA ENSEÑANZA, por Beatriz Cebreiro López. | 157 |
| ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN EN LA EXPERIENCIA DE UNA PROFESORA NOVEL, por Beatriz Cebreiro López y Lourdes Montero Mesa. | 163 |
| MESA 3: LA CULTURA Y LOS ELEMENTOS INSTITUCIONALES DEL CENTRO ESCOLAR. | 171 |
| DOS FACTORES CULTURALES A CONSIDERAR EN LA ESTRUCTURA DE LOS CENTROS ESCOLARES, por Lluís Tort Raventós. | 173 |

| | |
|--|-----|
| DEMOCRACIA EN EL GOBIERNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. ¿SON LOS CONSEJOS ESCOLARES ORGANOS DE GOBIERNO?, por Mercè Boix i Navarro | 185 |
| LA MUNICIPALIZACION DE LOS CENTROS, ¿UNA EXIGENCIA DE LA AUTONOMIA?, por Joaquím Pèlach i Busom | 193 |
| CULTURA ORGANIZATIVA Y PARTICIPACION, por Salvadora Martínez Santos y Mario Martín Bris | 199 |
| LA PARTICIPACION DE LAS MUJERES EN LA ESTRUCTURA LABORAL DE UN CENTRO DE EGB., por M ^a Carmen Martel de la Coba | 207 |
| LA PARTICIPACION DE LOS PADRES EN LOS CENTROS ESCOLARES, por M ^a Luisa García Rodríguez y Dionisio de Castro Cardoso | 215 |
| PARTICIPACION DE LOS PADRES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS:LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTORES, por Isabel Ridao y otros | 223 |
| CULTURA ESCOLAR E INTERESES DE LOS ALUMNOS, por Antonia López Martínez | 231 |
| PROCESOS CULTURALES EN LA FORMACION INICIAL DE PROFESORES:LA SUBCULTURA DEL ALUMNO, por Isabel Ridao García, y otras | 243 |
| ANALISIS DE LA PARTICIPACION DE ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA:CONSEJOS DE DEPARTAMENTOS por Isabel Ridao y otros | 251 |
| PARTICIPACION DEL ALUMNADO Y CULTURA ESCOLAR, por Ramón Pérez Pérez | 265 |
| LA CULTURA ANDALUZA, ELEMENTO CONFIGURADOR DEL CURRICULUM DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA, por Rosario Navarro Hinojosa | 277 |
| EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO, ¿POSIBILIDAD DE UNA NUEVA CULTURA ORGANIZATIVA EN LA EDUCACION PRIMARIA?, por Dolores Soriano Alcázar, y Joan Aparisi Romero | 287 |

| | |
|--|------------|
| EL PROYECTO CURRICULAR Y SUS POSIBILIDADES DE TRANSFORMAR LA CULTURA ORGANIZATIVA DE LA ESCUELA, por Fernando Marhuenda Fluixà, y Natividad López Rodríguez | 297 |
| EL TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO Y EL PROYECTO EDUCATIVO COMPARTIDO, por M ^a del Pilar Sánchez Hipola | 307 |
| EL PROYECTO EDUCATIVO DE UN CENTRO DE INTEGRACION COMO PROYECTO DE INNOVACION, por Esteban Martínez Lobato, y otros | 315 |
| NUEVAS PERSPECTIVAS DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACION EN LA GESTION DE PROYECTOS EDUCATIVOS, por Alfons Martinell Sempere y Joaquím Pélach Busom | 323 |
| EL PROGRAMA DE ORIENTACION EDUCATIVA EN EL DISEÑO CURRICULAR DEL CENTRO: UN ELEMENTO MAS DE INNOVACION EN LA ORGANIZACION DE CENTROS, por Natividad López Urquizar y otros | 335 |
| RELACIONES ENTRE LA ORGANIZACION DEL ESPACIO ESCOLAR Y EL ENTORNO SOCIAL, por M. Guasch García y M. Valle Sierra | 341 |
| ORGANIZACION COLECTIVA Y APRENDIZAJE. Experiencia en el Colegio Público "La Vinyala", por Montserrat Beltrán y Juan Fernández Sierra | 351 |
| ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN SIETE CENTROS DE GRANADA, por María Purificación Pérez García | 359 |
| MESA 4: LIDERAZGO Y DESARROLLO INSTITUCIONAL | 369 |
| DIRECTOR Y CAMBIO: UN BINOMIO INCIERTO, por Francisco M. Gago Rodríguez | 371 |
| EXPECTATIVAS SOBRE LA DIRECCION DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA, por Valerià Carles Labara Ballestar | 387 |
| EL ADMINISTRADOR DE LOS CENTROS EDUCATIVOS, por Joaquín Gairín Sallán y Paulino Carnicero Duque | 393 |
| PERCEPCIONES Y CREENCIAS SOBRE LA FUNCION DIRECTIVA EN UNA MUESTRA DE DIRECTORES ESCOLARES DEL PAIS VASCO, por Manuel Lorenzo Delgado | 403 |

| | |
|--|-----|
| EL DIRECTOR COMO LÍDER CON VISIÓN SELECCIÓN Y FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN, por, Pedro S. de Vicente Rodríguez | 411 |
| ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA DIRECCIÓN ESCOLAR, por Teresa Bardisa Ruiz y Clara García Abos | 423 |
| LIDERAZGO EDUCATIVO Y DESARROLLO ESCOLAR. ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA, por José Manuel Coronel Llamas | 431 |
| METAFORAS SOBRE LA DIRECCION ESCOLAR: LA APORTACION DE LAS PERCEPCIONES DE UN GRUPO DE DIRECTIVOS DE ANDALUCIA Y PAIS VASCO, por Manuel Lorenzo Delgado | 439 |
| LOS ESTILOS DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y LA CULTURA DE LOS CENTROS ANTE LA REFORMA: UN ESTUDIO DE CASOS DE UNA PROVINCIA, por Guillermo Domínguez y otros | 449 |
| LA FORMACION DE LOS LIDERES DEL CAMBIO, por Maria Lluïsa Fabra ... | 461 |
| LA FORMACION DE LOS DIRECTIVOS Y SU ACCESO AL CARGO: Análisis y propuesta de alternativas, por Jose Luis Bernal Agudo, y otros | 469 |
| ACCION DIRECTIVA Y CAMBIO INSTITUCIONAL: IMPLICACIONES FORMATIVAS, por José Cardona Andújar | 479 |
| LA UTILIZACION DEL ESTUDIO DE CASO EN LA FORMACION DE EQUIPOS DIRECTIVOS: ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA, por Antonio Romero Muñoz y José M ^a Rodríguez López | 489 |
| EL ASESORAMIENTO COMUNITARIO EN LA ENSEÑANZA: UNA APROXIMACION HACIA LA ESPECIFICIDAD DEL ASESORAMIENTO COMO PRACTICA CON IDENTIDAD PROPIA, por María del Mar Rodríguez Romero | 499 |
| EL PROGRAMA DE ASESORIAS A LOS CENTROS EN EL ICE DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA, por Fernando Hernández y Maite Colén | 511 |
| LIMITES Y POSIBILIDADES DEL ASESORAMIENTO A CENTROS EDUCATIVOS: SU RELEVANCIA COMO RECURSO DE MEJORA ESCOLAR, por José Miguel Nieto Cano | 523 |

| | |
|---|-----|
| MESA 5: LA CULTURA Y LOS SISTEMAS DE COMUNICACION | 537 |
| LA DIRECCION Y EL CONFLICTO ORGANIZACIONAL ¿Como afecta el modelo de dirección participativo actual en la posible conducción de conflictos?, por Marina Tomas Folch | 539 |
| CONFLICTO Y ORGANIZACION ESCOLAR, por Xesús R. Jares | 549 |
| LAS SUBCULTURAS DEL SISTEMA RELACIONAL DE LOS CENTROS DE EGB ANTE LA REFORMA EDUCATIVA: Análisis previo para la elaboración de los Proyectos Educativo y Curriculares de un Centro, por Guillermo Domínguez Fernández y otros | 559 |
| INFORMACIÓN DE MASAS, CULTURA Y EDUCACIÓN: EL PAPEL DE LA ESCUELA ENTRE LA CULTURA ÚNICA Y LAS CULTURAS POPULARES, por Isabel Escudero Rios | 569 |
| MESA 6. ALGUNAS CUESTIONES ORGANIZATIVAS | 577 |
| UNA PROPUESTA PARA LA DOCENCIA EN "ORGANIZACION ESCOLAR", por Fernando Sabirón Sierra y otros | 579 |
| LA RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA A LA LUZ DE LA PRÁCTICA EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR, por Bartolomé Rubia Avi | 591 |
| LA ORGANIZACION ESCOLAR EN LA FORMACION DE LOS DOCENTES, por Reyes Berruezo Albéniz | 597 |
| PLANIFICACION DE LA FORMACION EN LA ORGANIZACION Y GESTION DE CENTRO, por Carmen Oliver Vera y Agnes Gradailla Vilamu | 607 |
| LA PROBLEMATICA DEL DISEÑO EN LA INVESTIGACION CUALITATIVA EN CENTROS EDUCATIVOS, por Ferreres, V.; Jiménez, B. y otras | 617 |
| INVESTIGACION COLEGIADA EN ORGANIZACION ESCOLAR: UN APRENDIZAJE FORJADO A BASE DE DILEMAS Y RESOLUCIONES DE LA DIALECTICA TEORICO/PRACTICA, por Juan Fernández Sierra | 629 |
| LA EVALUACION DE LA FORMACION PERMANENTE: CULTURA EVALUATIVA DE LOS CENTROS DE PROFESORES, por Cristina Granado Alonso y Javier Gil Flores | 639 |

| | |
|---|-----|
| INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: INSTRUMENTOS PARA EL CAMBIO, por Xavier Gimeno . . . | 651 |
| LA INTEGRACION DE LA FORMACION PERMANENTE Y LA MEJORA ESCOLAR: EVALUACION DE UNA EXPERIENCIA EN TRES CENTROS A TRAVES DE UN CUESTIONARIO, por Cristina Granado Alonso y Javier Gil Flores | 659 |
| ELABORACIÓN DE UN CUESTIONARIO COMO TECNICA DE RECOGIDA DE DATOS PARA LA EVALUACIÓN DE CURSOS DE FORMACION DE PROFESORES, por Carlos Marcelo García y otros | 669 |
| PREFERENCIAS ORGANIZATIVAS DE LOS PROFESORES SOBRE SU FORMACION PERMANENTE ANTE LA INTEGRACION, por María Jesus Balbás | 673 |
| UN INSTRUMENTO PARA LA AUTOEVALUACION DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, por Pilar Casas y otras | 681 |
| LA CALIDAD DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA: UNA PROPUESTA DE INDICADORES, por Joan E. Cantarero Server | 691 |
| MODELOS DE ORGANIZACION DE CENTROS Y MEDIOS DE ENSEÑANZA, por Ana Duarte Hueros y Julio Cabero Almenara. | 701 |
| EL RESPONSABLE INFORMATICO DEL CENTRO, por Ana María Duarte Hueros y Julio Cabero Almenara. | 721 |
| EL CENTRO COMO NUCLEO DE LAS REDES DE RECURSOS EDUCATIVOS, por Luis Santiago Estañán Vanacloig | 731 |
| UN MODELO DE ORGANIZACION PARA UN CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA DE CATALUÑA, por Francisco Martín | 739 |
| INNOVACIONES ORGANIZATIVAS INSTITUCIONALES EN EL CENTRO ESCOLAR DERIVADAS DE LA APLICACION DE LA LOGSE, por Isabel Cantón Mayo y M ^{ra} Sagrario Flores Cortina | 747 |
| ANALISIS DE LA ORGANIZACION Y GESTION DE LOS CENTROS DE EDUCACION DE LAS PERSONAS ADULTAS, por José A. García Suárez | 757 |
| BAJO LAS BATAS BLANCAS: APROXIMACION A LA CULTURA DEL HOSPITAL UNIVERSITARIO, por Diego Japón Ruiz | 767 |

Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo

| | |
|---|-----|
| EL PAPEL DE LOS DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS: UN ELEMENTO ORGANIZATIVO RELEVANTE EN LA FORMACION DEL PROFESOR DE UNIVERSIDAD, por Cristina Mayor Ruiz | 773 |
| DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA PARA PROFESORES PRINCIPIANTES, por De Ben Oliver M. Angel y otros | 785 |
| ORGANIZACION DE LA EDUCACION NO FORMAL PARA EL DESARROLLO DEL MEDIO RURAL (Programa europeo LEADER), por Tomás Díaz González | 789 |
| CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN FRANCIA. ANÁLISIS COMPARADO DE ALGUNAS ORGANIZACIONES, por Vicente LLorent Bedmar y M ^a del Carmen Vázquez Díaz | 795 |
| ANÁLISIS DE LA PRACTICA DE PROFESORAS DE DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS MEDIANTE EL PROCEDIMIENTO DE MINIMALIZACION DEL PROGRAMA AQUAD 3.0., por Cristina Moral Santaella | 805 |
| EL USO DE LOS RECURSOS CULTURALES EN LA PLANIFICACION DE ACTIVIDADES DE EXPRESION PLASTICA, por Juan Carlos Arañó, Celia Carranza y Amalia Ortega | 815 |

MESA 1

EL DESARROLLO ORGANIZATIVO COMO ESTRATEGIA DE INNOVACION

LA COOPERACION UNIVERSIDAD-CENTRO EDUCATIVO EN EL DESARROLLO CURRICULAR

Pedro S. de Vicente Rodríguez

1. EL PARADIGMA DE COLABORACIÓN: LA COLABORACIÓN INTERINSTITUCIONAL.

Actualmente, el proceso de desarrollo profesional de los profesores está cambiando desde una formación/entrenamiento centrado en la conferencia y en la simulación de casos prácticos, en situaciones de laboratorio, a un tipo de formación focalizado en la escuela. De esta manera, se ha pasado a entender la formación desde una perspectiva integradora, en la que no sólo la enseñanza, sino también las diferentes personas que intervienen en el proceso didáctico, el mismo desarrollo profesional del personal del centro educativo –profesores, administradores, supervisores y líderes en general–, la propia organización de esos centros en que la enseñanza se desarrolla, todo ello se contempla como una unidad, como una totalidad que quiere conseguir la mejora de toda la institución educativa, la mejora de la calidad de la enseñanza impartida y de los elementos que en ella intervienen.

Estamos ante un nuevo modelo, en el que la clase deja de ser la unidad de acción para convertirse en un elemento más de la totalidad; en donde el profesor deja de ser contemplado como un ente aislado del resto de sus colegas y alejado de las demás personas –administradores, directivos, etc.– que con los profesores conforman el personal del centro. Cada vez aparecen más evidencias de la necesidad de considerar la escuela como un lugar de trabajo, cada vez son más frecuencia las redes de comunicación efectiva creadas por los profesores dentro y fuera del edificio escolar, redes que propician intercambios productivos y significativos entre colegas.

Cada vez más las escuelas pasan a ser los lugares adecuados para el aprendizaje desde el momento en que, con la participación de los profesores, tienen lugar en ellas actividades colegiadas, que tienden a disminuir el aislamiento y a incrementar, por el contrario, la toma de decisiones conjunta en todas aquellas cuestiones que de alguna manera afectan a la institución y la compartición de responsabilidades en la vida de los centros y en acciones colaborativas en relación con el trabajo diario con los estudiantes.

Los centros han de ser entendidos como unidades con su propia cultura, como comunidades caracterizadas por el trabajo en equipo, por la relación colegial entre sus miembros, por el diálogo continuo, por el trabajo colaborativo. Es necesario terminar con todas aquellas situaciones en las que predominan las normas burocráticas en el gobierno de las relaciones que se producen continuamente en los centros, incluso con los profesores participando en funciones de liderazgo (Tichtman y Levine, 1988).

Se ha llegado así a un nuevo paradigma educativo: la colaboración (Escudero, 1990). Es una nueva perspectiva desde la que contemplar, como dice Escudero, un buen número de cuestiones educativas, basadas en unos determinados supuestos (p. 13). La colaboración como paradigma significa un verdadero reto en un doble sentido: colaboración entre los elementos diferentes que componen el centro como unidad educativa y colaboración con otras instituciones y personas no pertenecientes a la escuela.

Dentro de esta segunda forma hay que considerar la doble propuesta de colaboración entre la escuela y la universidad que se contempla en el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Consejería de E y C, 1992), bien organizando e impartiendo las actividades de formación, bien favoreciendo la investigación e innovación permanente. Ambas modalidades de colaboración no hacen, sin embargo, sino reproducir modelos de aprendizaje impuestos a la escuela y al profesor desde fuera, modelos que no contemplan la idiosincrasia de los centros y de los profesores al proponer iguales tipos de formación para todos, si bien matizados por la propuesta de acciones indagadoras y de innovación didácticas.

Hoy se piensa en un tipo de colaboración diferente, una colaboración entre la escuela y la universidad que promueva el beneficio mutuo de ambas instituciones. Por un lado, la formación inicial de los estudiantes para profesor se vería beneficiada por el contacto con buenos modelos que les sirvan en su entrenamiento hacia su conversión en profesores eficaces; los futuros profesores dispondrían de oportunidades para ejercitarse en la observación de buenas conductas docentes y en actividades reflexivas sobre la práctica, así como de ocasiones para la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero también los profesores con experiencia docente saldrían beneficiados en su crecimiento/mejora profesional, ya que de la colaboración se desprendería el dinamismo que les permitiera derivar continuamente nuevas ideas y conocimientos de su práctica profesional. Pero no sólo eso, sino que además tendrían a su alcance conocimientos generados por la investigación, aprenderían de esta y colaborarían en ella. Finalmente, esta colaboración permitiría a los profesores experimentados apoyar la formación práctica de los principiantes, ayudándoles en su proceso de socialización, apoyándoles en la creación de sus modelos de enseñanza, se convertirían, en una palabra, en formadores de los profesores novicios ((Lewis, 1992).

El tipo de colaboración que ahora se encomia ha sido poco frecuente, aunque algún tipo de colaboración ha existido. Concretamente dos son las clases de colaboración que se han dado, o que han sido, al menos, las más frecuentes: en un caso se ha seguido el modelo de investigación y desarrollo, según el cual a la universidad incumbe la búsqueda de nuevas teorías y materiales curriculares y de diseminarlos a las escuelas una vez

gestados, y el modelo de formación, según el cual la universidad procura poner a los estudiantes para proceder en situaciones escolares y les da las instrucciones precisas sobre lo que deben hacer, cuándo y cómo hacerlo. Se transforma así a los profesores en consumidores pasivos (Sarason, 1982), además de que la diseminación se producía tarde y mal.

Por todo ello, tanto la investigación educativa cuanto la formación de los profesores se han convertido en terrenos abonados para el crecimiento de nuevas formas de colaboración. Pero una colaboración que tienda en todo momento hacia la igualdad; algo difícil a causa de que entran en contacto dos culturas diferentes, dos sistemas distintos que operan al mismo tiempo, teniendo cada uno de ellos sus propios significados. Y cada cultura contempla de forma propia, como absolutos, los esquemas de referencia, y es muy difícil, como apunta Lieberman (1988), traspasar los límites para contemplar simultáneamente perspectivas diferentes; es muy difícil funcionar en la interculturalidad (De Vicente, 1992).

Las diferencias culturales crean dificultades. Los investigadores consideran a las escuelas como campos de trabajo propios, campos que pueden modificar a placer, con el objeto de dar respuesta a los problemas investigados. Y ello vuelve desconfiada a la gente de las instituciones educativas. La gente de la universidad considera que la investigación es lo más importante, más valioso que el trabajo que se lleva a cabo en las clases y en las escuelas.

Actualmente parece predominar en las escuelas un modelo basado en la transmisión de información, un modelo en el que los profesores tienen la responsabilidad de transferir información a los estudiantes y estos tienen la obligación de memorizarla. Es un modelo basado en la conferencia y en la realización de actividades tomadas del libro de texto (Porter, 1989). Y, cuando los futuros profesores hacen sus prácticas es este el modelo que aprenden de los profesores experimentados. Es un modelo, por tanto, de reproducción el que se aplica en la formación del profesorado (Stoddart, Winitzky y O'Keefe, 1992). En este modelo, los profesores expertos piensan que los nuevos profesores aprenden más y mejor a través de la enseñanza directa y de la modelación, y esperan que los futuros profesores aprendan las mismas cosas que ellos aprendieron y que las enseñen después de la misma manera que ellos las están ahora enseñando.

Pero los profesores deben de aprender las habilidades necesarias para que sean capaces de analizar su práctica y la de sus colegas críticamente, para que sepan reflexionar sobre y en sus acciones de enseñanza (Schön, 1983). Habrá que cambiar, pues, la filosofía de los cursos de formación de profesores y las prácticas que en ellos se realizan. Hay que tender hacia la colaboración entre diferentes personas e instituciones, hay que promover un cambio institucional que sepa valorar y apoyar la colaboración entre el personal de escuela y el de la universidad.

2.LAS ESCUELAS DE DESARROLLO PROFESIONAL.

En 1986, dos informes americanos proponían una radical reconceptualización de la formación del profesorado. El Carnegie Forum (1986) recomendaba las Escuelas Clínicas, a la manera de los hospitales donde aprenden a practicar los futuros médicos; se pretendía

la unión del personal de las escuelas primarias y secundarias con el de la universidad, con el fin de preparar un ambiente propicio a la formación de los profesores. Mientras tanto, el Holmes Group (1986) proponía la creación de las Escuelas de Desarrollo Profesional o Escuelas de Práctica Profesional, en las que se desarrollara una práctica ejemplar, en donde los profesores de las escuelas elementales y secundarias colaboraran con el profesorado de la universidad en el desarrollo profesional de los profesores principiantes y experimentados, además de en la investigación educativa. Se pretendía con ello el beneficio mutuo, a través del desarrollo de los futuros profesores y de los profesores en ejercicio. Con esta colaboración se aspiraba a conseguir altos niveles en la formación y desarrollo de los docentes y una investigación más realista por parte de la universidad.

Para Wise y otros (1987), quienes las llaman Escuelas de Inducción, este doble beneficio viene dado, para los profesores principiantes, porque –al ser supervisados por expertos– se les facilita su incorporación a la enseñanza, se les prepara mejor para ella y sufren un menor desgaste en el período de inducción a la práctica; a los profesores experimentados se les reconoce su experiencia y su talento, haciendo más atractiva su tarea.

En pocas palabras, esta modalidad de cooperación entre la escuela y la universidad mejora la formación de los futuros profesores, proporciona posibilidades de formación a los profesores experimentados y permite y apoya la investigación basada en el campo. Porque las Escuelas de Desarrollo Profesional tienen su fundamento en la necesidad que tienen los estudiantes para profesor de buenos modelos para su entrenamiento, modelos que puedan ser observados y con los que puedan participar y aprender a reflexionar sobre el proceso didáctico, pero también en que los profesores experimentados necesitan continuar creciendo profesionalmente y encontrar oportunidades que les permitan la generación de nuevas ideas y conocimiento en la práctica, necesitan colaborar con otros profesionales de la docencia y con otros formadores para aprender a investigar, colaborar en la investigación y reflexionar sobre su práctica (Lewis, 1992). Pero además, juegan un importantísimo papel en la ayuda a los novicios para que desarrollen sus propios repertorios de enseñanza, ayudándoles a ser profesionales de la docencia.

Zeichner (1992) sostiene que las Escuelas de Desarrollo Profesional ofrecen la oportunidad de derribar las barreras conceptuales (descuido de las teorías prácticas de los profesores, desatención a los valores, olvido de las condiciones sociales de las escuelas, abandono de la reflexión como una práctica social) y estructurales (la situación de los estudiantes para profesor en clases singulares con un profesor singular, la selección de esas situaciones, las relaciones supervisoras inadecuadas y la falta de situaciones multiculturales) para el aprendizaje del profesor en el practicum.

El autor menciona el beneficio expresado por los profesores estudiantes de tener la oportunidad de comenzar a desarrollar una visión de la enseñanza como trabajo colaborativo, cuando trabajan con el variado personal de las escuelas, en lugar de con un profesor cooperante. En los esfuerzos que se están realizando, la mayor parte de los programas son "basados en la escuela" y seminarios a los que asisten profesores de la universidad y de escuelas, administradores y futuros profesores. Ellos se ven a sí mismos como aprendices, investigadores y reformadores.

No se trata de abandonar el componente teórico de los programas, sino de fundamentarlos en la práctica de la enseñanza, comprometiendo a los profesores principiantes y experimentados y a los de la universidad en un análisis reflexivo de su trabajo. No se trata de abandonar innovaciones surgidas en la última década, tales como los diarios, la supervisión de compañeros, la investigación-acción o el "coaching", sino de situarlas en un contexto institucional que apoya el aprendizaje del profesor. El uso de estrategias instructivas como el diario tiene que ir unido a una clara concepción de la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción y el orden social. El uso de una estrategia por sí misma no significa nada, lo importante es el propósito hacia el que esa estrategia está dirigida.

Seis principios caracterizan a las Escuelas de Desarrollo Profesional (Holmes Group, 1990):

- 1) Todos los estudiantes de la escuela participan en la construcción del conocimiento, del significado y de la cultura, lo que requiere una revisión radical del currículum de esa escuela y de la instrucción.
2. La clase de enseñanza que se espera tenga lugar de una manera sostenida en la escuela sólo se tendrá si las clases y las escuelas se organizan para desarrollar valores de discurso razonado, respeto mutuo y cooperación.
3. Hay que derribar las barreras educativas y sociales levantadas por una sociedad desigual. Todos los niños, y no sólo los de la cultura dominante, deben implicarse en el aprendizaje.
4. La Escuela de Desarrollo Profesional es un centro de aprendizaje, en el que todos los participantes adultos pueden continuar su crecimiento profesional para su propio provecho y el de sus estudiantes.
5. La escuela y la universidad, trabajando como asociados, promoverán la reflexión y la investigación como aspecto central de la escuela. La Escuela de Desarrollo Profesional promoverá la producción conjunta de nuevo conocimiento por parte de los profesores y los investigadores.
6. Los cambios requeridos son tan profundos que las Escuelas de Desarrollo Profesional necesitarán idear para sí mismas una clase diferente de estructura organizativa.

Pugach y Pasch (1992) consideran esencial en las Escuelas de Desarrollo Profesional el reunir desarrollo profesional con reforma de la escuela, por cuanto si sólo las escuelas que trabajan bien son consideradas a la hora de seleccionar Escuelas de Desarrollo Profesional, no sólo limitaríamos el número de escuelas útiles, sino que proporcionaríamos a los estudiantes una visión tergiversada de cómo son nuestras escuelas y se estarían ignorando las verdaderas posibilidades que existen de proporcionar a los profesores y a los estudiantes para profesor una concepción de la enseñanza basada en la toma de decisiones colaborativa. Los estudiantes deben de ser expuestos a las tensiones propias de las escuelas que trabajan para la mejora.

Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo

Varios ejemplos de Escuelas de Desarrollo Profesional pueden mencionarse. Así, el Exemplary Practice Site descrito por Stoddart y otros (1992), buscaba el mutuo beneficio de profesores y personal de la universidad, a través de un proyecto de investigación referido a la aplicación de la teoría constructivista a la enseñanza de las matemáticas.

Pueden mencionarse también: la asociación de las Milwaukee Public Schools con la University of Wisconsin-Milwaukee, a través del Center for Teacher Education, con el fin de promover la integración; dentro de esta colaboración, Jett-Simpson, Pugach y Whipp (1992) informan de una Escuela de Desarrollo Profesional urbana de nivel elemental y describen la interacción de las diferentes fuentes de apoyo, como el personal de la universidad, los estudiantes y el personal de la escuela, trabajando juntos para el cambio; la experiencia informada por Schlechty, Ingwerson y Brooks (1988) realizada en la Gheens Academy, en el condado norteamericano de Jefferson, que defiende que no basta con identificar las escuelas ejemplares, sino que hay que inventarlas o reinventarlas; el estudio informado por Lemlech y Hertzog-Foliart (1992) dirigido a la mejora de las relaciones colegiales entre profesores experimentados en una escuela de práctica profesional, y el programa que describe Pamela L. Grossman (1992), dirigido al desarrollo de habilidades de liderazgo, promovido por Lieberman bajo los auspicios del Puget Sound Educational Consortium. Otras experiencias de asociación escuela/universidad han sido igualmente informadas por Smith (1992), Lasley y otros (1992), Auger (1992), Knight (1992), Jacullo-Noto (1992), y Sandholtz y Merseth (1992).

Como muestra de las posibles etapas en la construcción de relaciones para la creación de una Escuela de Desarrollo Profesional, vamos a referirnos especialmente al modelo de la Escuela de Desarrollo Profesional de la Roosevelt University, que comenzó a finales de 1990 en las Chicago Public Schools y que formó parte de un proyecto para reestructurar la formación del profesorado (Lewis, 1992).

Durante el primer año se exploran las relaciones con siete escuelas públicas de Chicago para ver su potencial como futuras Escuelas de Desarrollo Profesional; cuatro de ellas formaban parte de la Asociación Educativa de la Roosevelt University; con las tres restantes había tenido relación el personal de la universidad enviando a ellas estudiantes de magisterio.

Se comienza presentando el modelo de Escuela de Desarrollo Profesional a quince directores de la Asociación Educativa, aclarándoles los beneficios de la colaboración y la naturaleza del compromiso. Los directores de las tres escuelas no pertenecientes a la asociación fueron visitados en sus escuelas.

En una segunda etapa, los directores de las siete escuelas elegidas invitaron al director de la Escuela de Desarrollo Profesional a visitar sus respectivas escuelas y exponer el modelo a los profesores. La primera reunión en cada escuela incluía una larga entrevista con el director de la Escuela de Desarrollo Profesional que servía para que este conociera la escuela desde la perspectiva de su director y que les proporcionaba una extensa información acerca del modelo, que se les presentaba como

"una serie de ideas que deberían funcionar mejor si se hacían a medida del contexto de la escuela, por ejemplo, el modelo era un punto de partida para una asociación escuela/universidad, no un producto para que la escuela lo comprara" (Lewis, 1992, 4).

En una tercera etapa, se tuvieron reuniones con los profesores de las escuelas, a los que se les presentó el modelo de forma similar a la presentación que se había hecho a los directores.

La etapa siguiente consistió en un total de treinta y seis reuniones en las escuelas, que incluían: a) algunas conversaciones encaminadas a determinar el interés, la disponibilidad y la buena voluntad para embarcarse en tan ambiciosa empresa; b) planificación y puesta en marcha de sesiones para conocer el desarrollo del personal en matemáticas, lenguaje, escritura y aprendizaje cooperativo; c) trabajo con el personal para determinar las áreas prioritarias en las que la escuela deseaba trabajar de forma progresiva. También en la universidad se tenían reuniones para proveer al desarrollo del personal.

Las observaciones, entrevistas y actividades encaminadas al establecimiento de relaciones proporcionaron una buena cantidad de datos, que permitieron determinar la posibilidad que cada escuela tenía de llegar a ser una Escuela de Desarrollo Profesional.

El concepto de disponibilidad fue clave. Su determinación se hizo a partir de una estructura analítica ideada por Hyde, Koerner y Dale Lewis (1991). Se detectaron tres factores: la naturaleza del desarrollo del personal; la planificación, toma de decisiones y uso de los recursos, y el liderazgo y la visión para la escuela.

BIBLIOGRAFIA

- Auger, F.K. y Odell, S.J. (1992) Three School-University Partnership for Teacher Development, *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 262-268.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986) *A Nation Prepared: Teacher for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession*. New York: Carnegie Corporation.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992) *Decreto 164/1992, de 8 de septiembre, por el que se aprueba el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. BOJA número 110, de 29 de octubre de 1992.
- De Vicente, Pedro S. (1992) El perfeccionamiento intercultural de los profesores: una aproximación al desarrollo profesional, en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía. Tomo II, 537-574
- Escudero, J.M. (1990) Formación centrada en la escuela, en J.López y B.Bermejo (Coords.), *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, 7-36.

Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo

- Grossman, P.L. (1992) In pursuit of a dual agenda: Creating a middle level professional development school, en L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional Development Schools: Schools for Development a Profession*. Washington: Teachers College Press.
- Holmes Group (1986) *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group Incorporated.
- Holmes Group (1990) *Tomorrow's Teachers: Principals for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: Holmes Group Inc.
- Hyde, A., Koerner, M. y Daly Lewis, M. (1991) *Unlocking staff development in Chicago Public Schools*. Unpublished paper funded by and presented to the Deputy Superintendent of Instruction, Chicago Public Schools. Citado por M. Daly Lewis, o.c.
- Jacullo-Noto, J. (1992) An Urban Schools/Liberal Arts College Partnership for Teacher Development, *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 278-282.
- Jett-Simpson, M.; Pugach, M.C. y Whipp, J. (1992) *Portrait of an Urban Professional Development School*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco.
- Knight, S.L., Wiseman, D. y Smith, C.W. (1992) The Reflectivity-Activity Dilemma in School-University Partnerships, *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 269-277.
- Lasley, T.J., Matczynski, T.J. y Williams, J.A. (1992) Collaborative and Noncollaborative Partnership Structures in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 257-261.
- Lemlech, J.K. y Hertzog-Foliart, H. (1992) *Restructuring to become a professional practice school: Stages of collegiality and the development of professionalism*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Lewis, M.D. (1992) *Professional Development Schools: Conditions for Readiness*. Paper presented at the annual meeting of the AERA. San Francisco.
- Lieberman, A. (1988) *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.
- Porter, A. (1989) A curriculum out of balance: The case of elementary school mathematics, *Educational Researcher*, 18 (5), 9-15.
- Pugach, M.C. y Pasch, S.H. (1992) *The Challenge of Creating Urban Professional Development Schools*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco.
- Sandholtz, J.H. y Merseth, K.K. (1992) Collaborating Teachers in a Professional Development Schools: Inducement and Contributions, *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 308-317.
- Sarason, S. (1982) *The culture of the school and the problem of change* (2ª edición). Boston: Allyn and Bacon.
- Schlechty, P.C., Ingwerson, D.W. y Brooks, T.I. (1988) Inventing Professional Schools, *Educational Leadership*, 46 (3), 28-31
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Smith, S.D. (1992) Professional Partnership and Educational Change: Effective Collaboration over Time, *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 243-256.

- Stoddart, T., Winitzky, N. y O'Keefe, P. (1992) *Developing the Professional Development School*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco.
- Trachtman, R. y Levine, M. (1988) *Toward a definition of teacher leadership*. Paper presented at the annual meeting of the AERA.
- Wise, A.E., Darling-Hammond, L., Berry, L., Berliner, D., Haller, E., Praskac, A. y Schlechty, P. (1987) *Effective teacher selection: From recruitment to retention*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation. Citado por J.A. Stallings y T. Kowalski (1990), o.c.
- Zelchner, K. (1992) Rethinking the Practicum in the Professional Development Schools Partnership, *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 296-307.