

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 SchoolBased 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.

Y el desarrollo del currículum, y por extensión el desarrollo de las innovaciones en lo estrictamente curricular, es susceptible de ser enfocado también desde diversas ópticas (González y Escudero, 1987; Fullam, 1982, 1983; Fullam y Pomfret, 1977; Berman, 1981; etc.).

Por nuestra parte, hemos intentado dar respuesta a este problema desde la conocida como "Desarrollo Curricular basado en la Escuela". Compartimos los supuestos que fundamentan esta concepción (Skilbeck, 1975, 1976; Dalin, 1988; etc.), y compartimos la opinión de Skilbeck (1975) de que esta denominación no se refiere sólo a un método o técnica, sino a una filosofía educativa, es decir, a un modo totalizador de concebir el currículum, la innovación curricular, la formación del profesorado, etc.

Además, hemos completado y matizado este enfoque tras la incorporación de otro que, si bien se nos presentó en su día centrado en la investigación educativa, hoy nadie duda de su potencialidad como concepción del desarrollo curricular y profesional de los docentes. Nos referimos a la denominada "investigación-acción" o "investigación en el aula". Y lo hemos hecho de la mano de Holly (1984), Hopkins (1989), Kemmis y McTaggart (1988), entre otros.

Sin embargo, la traslación de esta concepción a la práctica nos obligó a realizar una revisión de algunos de los modelos que se han desarrollado para llevarla a la práctica (Skilbeck, 1975; Goodchild y Holly, 1989; Holly y Southworth, 1989; Dalin y Rust, 1983). (1)

Por último, hemos tenido que hacer algunas modificaciones a este planteamiento porque desde nuestra posición estamos obligados a dar una alternativa a todo el sistema educativo de la Comunidad Canaria. Es decir, debemos contemplar el centro como unidad de adopción y desarrollo curricular de los DCB, al tiempo que damos una respuesta al desarrollo curricular en toda la Comunidad.

En resumen, el **MODELO DE DESARROLLO** que a continuación proponemos, fundamentado en la concepción denominada "Desarrollo Curricular Basado en la Escuela" con la incorporación de algunos de los principios específicos de la "Investigación-acción" y en el contexto de la implementación de la Reforma, pretende dar respuesta satisfactoria y realista a toda esta problemática que mencionamos más arriba. Si bien hemos de hacer constar que está en fase de experimentación por lo que, además del contraste con el profesorado a lo largo de este curso y el siguiente, estamos muy interesados en que desde un punto de vista quizás más teórico, y contemplado desde otras experiencias, se pueda hacer una valoración crítica del mismo que nos ayude a mejorarlo en su concepción y puesta en práctica.

La propuesta completa del **plan de desarrollo** (Varios, 1988) consta de tres fases que se corresponden con los cursos escolares 1989-90, 1990-91 y desde el curso 1991-92 hasta el 1997-98, fecha en que quedará implantada la Reforma.

Aquí sólo vamos a presentar la fase correspondiente al presente curso porque en ella se establecen los mecanismos básicos para el desarrollo tanto curricular, a partir de los Diseños Curriculares Base (DCB), como profesional de los docentes, y porque las fases siguientes dependen en gran medida del resultado de su experimentación y sería prematuro realizar cualquier tipo de avance sobre las mismas.

1. OBJETIVOS DEL MODELO DE DESARROLLO EN SU PRIMERA FASE (CURSO 1989-90):

En esta primera fase se pretende un triple objetivo:

Primero, elaborar los aspectos que la Comunidad Canaria añadirá a los DCB para concluir el primer nivel de concreción curricular, mediante el modelo de desarrollo propuesto.

Segundo, comprobar la viabilidad del modelo e ir ajustándolo a la realidad canaria.

Por último, detectar las necesidades de formación y apoyo al profesorado que exige el modelo.

Estos objetivos se alcanzarán a través de la realización de las siguientes tareas:

Investigar "problemas básicos" planteados por los nuevos currícula y comunes a todas las áreas (globalización, interdisciplinariedad, evaluación, tutorías, etc.).

Desarrollar experiencias en cada una de las áreas, en el marco de los nuevos currícula, e identificar problemas (de formación, apoyo, recursos, etc.) para su puesta en práctica.

Experimentar funciones de apoyo externo, a desarrollar por el Gabinete de la Reforma.

Experimentar funciones de apoyo interno, a desarrollar por la Coordinación del Centro.

Los agentes que intervendrán son el Gabinete de la Reforma, Coordinadores de Centro/Zona y Profesorado.

En el modelo de desarrollo destacan dos sistemas de apoyo: uno externo y otro interno.

El **apoyo externo** se caracteriza básicamente porque depende de acciones dirigidas al profesorado pero desde instancias externas a la escuela y por profesionales específicamente dedicados a ellas y sin carga docente. En nuestro caso, este sistema de apoyo se canaliza por dos vías: a) el gabinete de la reforma, y b) el sistema de perfeccionamiento del profesorado que, a través de los CEP, deberá poner en marcha la Administración Autonómica.

(1) Al respecto hemos de decir que desde el curso 1988-89 venimos desarrollando un Seminario sobre el Modelo de Proceso auspiciado por F. Holly, dirigido por el propio Holly y por J.M. Escudero Muñoz.

El **apoyo interno**, que nos interesa caracterizar aquí más detalladamente, está desarrollado por el propio profesorado y, en su caso, contando con el asesoramiento que ellos mismos soliciten, relacionado con las áreas (actualización científica y/o metodológica) o con procesos más generales (diseño, evaluación, dinamización de grupos, etc.).

Se articula en torno a dos instancias:

- a) el **centro**, donde actúa como agente dinamizador el coordinador de centro.
- b) la **zona** ⁽²⁾, que se coordina y canaliza a través de la figura del "coordinador de zona" elegida entre los coordinadores de los centros implicados en la Reforma.

La composición y funciones de los distintos agentes implicados en ambos sistemas de apoyo se definen a continuación.

2. GABINETE:

En el presente curso esta compuesto por 27 profesores de EGB y EE.MM., liberados a tiempo completo. Su formación es básicamente de área y se ha comenzado un programa de perfeccionamiento que incluye dos módulos: I. Diseño y Desarrollo Curricular; y, II. Diseño, Desarrollo y Evaluación de Experiencias de Enseñanza.

Sus funciones, que en el presente curso están focalizadas en la elaboración de los Diseños Curriculares, deberían orientarse hacia:

- * **Coordinación del desarrollo** de la reforma en todo el archipiélago. Ello supone, a su vez, la coordinación entre las islas y por zonas dentro de cada isla.
- * **Coordinación de los Planes de Perfeccionamiento** con los responsables de los CEP.
- * **Formación de los coordinadores de centro y zona.** ⁽³⁾
- * **Evaluación de la reforma** tras su progresiva implantación. ⁽⁴⁾

² Conjunto de centros con suficiente proximidad geográfica, para facilitar el acceso entre ellos, e identidad socio-cultural que permita la confluencia en problemas de contextualización curricular y, consecuentemente (aunque no exclusivamente) de perfeccionamiento. El establecimiento definitivo de ZONAS, COMARCAS o DISTritos escolares es un tema pendiente de resolver y muy complejo. Aquí sólo lo presentamos en relación con el modelo de desarrollo, pero somos conscientes de que su alcance es, y debe ser, mucho mayor ya que abarcaría desde problemas relacionados con el funcionamiento (concursos de traslado, plantillas, etc.), hasta servicios de orientación, equipos multiprofesionales, inspección, etc.

³ En la actualidad está función la está asumiendo el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna, que a su vez actúa como asesor de todo el proceso de Reforma. Pero para el curso siguiente y tras una adecuada reestructuración y formación del actual Gabinete será él mismo quien la realice.

⁴ Esta función comenzará a realizarse a partir del curso 1990-91, de forma experimental, y del curso 1991-92 y siguientes de manera habitual.

* **Revisión de los diseños** y elaboración de nuevos materiales. ⁽⁵⁾

* **Difusión intensiva** de la reforma.

La realización de todas estas tareas supone una revisión del perfil de los miembros de dicho Gabinete ya que se requiere: una formación básica en temas relacionados básicamente con innovación curricular, organización escolar y relaciones interpersonales; una experiencia profesional en la realización de innovaciones (participación en la reforma, en colectivos de renovación pedagógica y realización de proyectos de innovación); y experiencia docente. Además deberían estar dedicados exclusivamente a esta tarea.

3. COORDINADORES DE CENTRO (Y ZONA):

Nos ocuparemos ahora de esta figura cuya relevancia es capital.

En la actualidad existen 23 centros experimentadores de la Reforma. Además, no todos los componentes de esos centros están experimentando. Por tanto, contamos con 23 coordinadores de centro.

Hasta la fecha no habían recibido formación específica alguna para el desempeño de sus funciones como tales coordinadores. En este curso se ha iniciado su formación que continuará a lo largo del mismo y al siguiente. ⁽⁶⁾

Las funciones a desempeñar se podrían concretar en:

1. **Coordinación externa e interna** del centro:
 - * **Por coordinación externa** entendemos la que debería realizar con otros centros, con el coordinador de zonas, con el CEP correspondiente y con el Gabinete de la reforma.
 - * **La coordinación interna** se refiere a la que realizaría dentro del centro con los profesores del mismo y de distinto nivel. Más específicamente consistiría en:
 - Coordinar y dinamizar la elaboración, seguimiento y evaluación de los Proyectos Curriculares de Centro.
 - Coordinar la Reforma con el resto de la actividad del centro a través de los órganos directivos del mismo.

⁵ Esta función consta de dos fases: primera, durante el curso 1990-91, se centrará en canalizar el debate que se desarrollará en Canarias acerca de los Diseños Curriculares Base Canarias; segunda, durante el curso 1991-92 y siguientes de forma habitual.

⁶ No vamos a insistir excesivamente en el tema de la formación de este agente porque se presenta a estas jornadas otra comunicación por los profesores del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y Del Comportamiento de la Universidad de La Laguna Juan Yanes González y Pablo J. Santana Bonilla en la que se desarrolla ampliamente este aspecto.

imparten el ya antiguo Bachillerato General y los que experimentan el futuro Bachillerato Superior en EE.MM.

No han recibido una formación específica acerca de las tareas que se les asignaron para la experimentación de la Reforma, a pesar de haber sido identificados ya algunos problemas comunes a todas las áreas.

En el presente curso, su labor consiste, básicamente, en el desarrollo de los DCB contando con la ayuda de los sistemas de apoyo en experimentación y mediante la investigación de los problemas básicos planteados por los nuevos currícula, comunes a todas las áreas, y el diseño, desarrollo y evaluación de experiencias en cada una de las áreas.

Además, su contribución en el análisis y valoración del apoyo (externo e interno) recibido y en la identificación de los problemas más acuciantes suscitados por la puesta en práctica de los nuevos currícula, que abarcan desde recursos materiales hasta necesidades de perfeccionamiento, es imprescindible.

BIBLIOGRAFIA

- BERMAN, P. (1981): "Educational Change: An Implementation Paradigm". En: Lehming y M. Kane (Eds.): *Improving Schools. Using What we Know*, Sage Publ., London: 253286.
- DALIN, P. (1988): Speech on "Schoolbased development", *Gramplan Educational Authority*, September.
- DALIN, P. y RUST, V. (1983): *Can School Learn?* Windsor, NFER/Nelson.
- ESCUADERO, J.M. y GONZALEZ, M.T. (1984): *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*, Escuela Española. Madrid.
- FULLAM, M. (1982): *The Meaning of Educational Change*, OISE Press. Ontario.
- FULLAM, M. (1983): "Evaluation Program Implementation. What can be Learned from Follow Through", *Curriculum Inquiry*, vol 13 (2): 215227.
- FULLAM, M. y POMFRET, A. (1977): "Research on Curriculum and Instruction Implementation", *Review of Educational Research*, vol. 47 (1): 355397.
- GIROUX, H.A. et al. (1981): *Curriculum and Instruction*, McCutcheon Publ. Berkeley.
- GONZALEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1987): *Innovación Educativa. Teorías y Procesos de Desarrollo*, Humanitas.
- GOODCHILD, S. y HOLLY, P. (1989): *Management for Change. The Garth Hill Experience*, The Falmer Press. London.
- HOLLY, P. (1984): "The Institutionalization of actionresearch in schools", *Cambridge Journal of Education*, 14(2): 518.
- HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989): *The Developing School*. The Falmer Press, London.
- HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula. Guía del Profesor*, PPU, Barcelona.
- HOUSE, R.E. (1981): "Three Perspectives on Innovation". En R. Lehming y M. Kane (Eds.): *Improving Schools. Using What we Know*, Sage Publ., London.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes, Barcelona.
- M.E.C. (1989): *Diseños Curriculares Base. Educación Secundaria I. M.E.C.*, Madrid.
- POPKWITZ, T.S. (1984): *Paradigm and Ideology in Educational Research*. The Falmer Press, London.

2. **Asesoramiento** en el diseño, desarrollo y evaluación de los Proyectos Curriculares de Centro y la Programaciones de Aula (que incluyen las concreciones del PCC en cada ciclo y nivel), según la etapa en la que lleve a cabo su tarea (Primaria, Secundaria o Bachillerato Superior).

3. **Difusión** permanente de la reforma en su centro, creándo mecanismos de reflexión y análisis de la misma que, bien a través de la zona o directamente al Gabinete, puedan ayudar a la evaluación procesual de la misma.

4. **Representación** de su centro en donde se trate de la Reforma.

5. **Gestión** de los asuntos internos del centro derivados de la propia marcha de la Reforma.

El desarrollo de las tareas implícitas en el perfil de este agente requiere una adecuada formación (7) y unas características específicas que, al menos, contemplaría las siguientes: gozar de la confianza de sus compañeros (para lo cual debería ser elegido democráticamente de entre ellos); compartir o, al menos, estar abierto al perfil de la Reforma.

Este agente debería estar liberado parcialmente de su carga docente, en función de una ponderación más exhaustiva de la dedicación que le exigirían sus funciones y la formación necesaria para desempeñarlas. Además habría que asegurar su continuidad (elegido por un tiempo, propietario definitivo, etc.).

Antes de concluir la presentación de este importante agente, queremos hacer el siguiente comentario. Dadas las peculiaridades de los centros y de la inestabilidad de las plantillas de los mismos, cabe la posibilidad de que este agente no sea individual sino grupal. Es decir, lo importante es asegurar la **función de coordinación del centro**, bien sea realizada por un único agente o por un órgano colegiado (p. ej.: coordinadores de ciclo).

Los **coordinadores de zona** son profesores elegidos de entre los coordinadores de centro. No necesitarían de una formación específica ya que su función primordial es coordinar a los centros de una zona, a través de sus coordinadores de centro. De este modo se constituyen los **Seminarios Permanentes de Zona** (8) que, además de ser un primer nivel de apoyo intercentros, podrían canalizar, en su caso, la demanda de formación o perfeccionamiento hacia el CEP.

4. PROFESORADO:

En la actualidad participan en la experimentación de la Reforma alrededor de 300 profesores, ya que sólo afecta en cada centro a los de Ciclo Superior en EGB, y a los que

⁸ Los Seminarios Permanentes de Zona, aunque coordinados por los coordinadores de zona, deberían contar con el apoyo de los Servicios de Perfeccionamiento de los CEP, en cuyo caso se haría necesaria una mayor descentralización y diversificación de esas instituciones.

EL AGENTE DE APOYO INTERNO EN LOS CENTROS: EL PROBLEMA DE AMPLIAR EL ROL DEL PROFESOR

Antonio Portela Pruaño

INTRODUCCION

Al considerar el centro escolar como organización apreciamos sus grandes posibilidades como lugar donde canalizar la formación de los profesores que en él están insertos, particularmente en la medida en que éstos deciden involucrarse en un proceso de desarrollo escolar. La figura del agente de apoyo interno es, en principio, congruente con la adopción de esa perspectiva y está plenamente justificada dentro de ella. Dicho muy brevemente, un agente de apoyo interno puede hacer una importante contribución al desarrollo de un centro y, como consecuencia de ello, también a la formación de sus compañeros.

Como veremos, es discutible que las iniciativas tomadas a este respecto favorezcan esa dinámica. Antes bien, su análisis induce a pensar en la escasez y la superficialidad de los cambios que introducen. Vincularse a tal perspectiva implica, sin embargo, abordar con mayor profundidad la ampliación del rol del profesor -exigible para poner en práctica un proceso de desarrollo escolar- y, naturalmente, el problema de su profesionalización.

1. EL AGENTE DE APOYO INTERNO: CONCEPTUALIZACION

Un agente de apoyo interno podría ser definido, de modo muy general, como aquel profesor que realiza -normalmente en el centro del que es miembro- una serie de tareas de carácter extraordinario relacionadas con el desarrollo escolar (es decir, distintas de la actividad convencional de enseñar en el aula, sin que ello implique renuncia a establecer una conexión con ella) (de Caluwé et al 1988). Estas tareas formarán parte de una línea de trabajo que probablemente oscile entre el **liderazgo**, en el sentido de tomar la iniciativa con respecto a determinados aspectos del currículum y procurar conseguir los efectos deseados, contando con la aceptación e incluso la colaboración de aquellos a quienes conciernen, y la **facilitación**, en el sentido de involucrarse y prestar apoyo en las actividades que estén llevando a cabo los compañeros partiendo de la iniciativa de éstos y sin establecer propuestas predefinidas (Little 1985; de Caluwé et al. 1988; Little 1988).

Una perspectiva desde la que se puede considerar esta figura es, precisamente, aquella que perfila posibles tareas a desempeñar (de Caluwé et al. 1988). Algunos de ellas, enunciadas de modo muy breve y general, son las siguientes (Kent 1985; Devaney 1987, en Little 1988): (1) continuar directamente vinculado a la enseñanza en el aula (enseñando, experimentando, introduciendo mejoras); (2) organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica escolar; (3) supervisar y ayudar individualmente a otros profesores;