

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO Y SU INCIDENCIA EN LAS AULAS. ESTUDIO DE UN CASO

M^ª Soledad García Gómez

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Sevilla

RESUMEN

El análisis de las relaciones que se establecen entre la formación permanente del profesorado y el desarrollo profesional, ha sido el núcleo de una extensa investigación interpretativa, de la cual sólo se presenta en este artículo una parcela. Aquélla relativa a los cambios acontecidos en un equipo de maestras de centros escolares diferentes, y en sus aulas, al hilo de su activa participación en una actividad de formación permanente denominada Seminario Azahar, desarrollada en el marco de un Centro de Profesorado. Cambios que son concebidos como indicadores de desarrollo profesional. El análisis y la interpretación de los datos de este trabajo revelan que los cambios experimentados por estas maestras les aproximaban a los presupuestos de un enfoque práctico de la enseñanza y de la profesión docente.

ABSTRACT

Relationships between teachers' in-service education and professional development have been the focus of the analysis developed along a large interpretative research. This paper is only

about a section. This is about changes experienced by some female teachers in their classrooms and at their different schools, while participating in an in-service education activity called Seminario Azahar, which took place at a teachers' centre. Those changes are considered as professional development signals. Data analysis and interpretation show that those changes mean that these teachers were developing to a teaching approach and to a profession approach characterized by the features of the practical rationality.

INTRODUCCIÓN

La formación permanente ha experimentado en las últimas décadas un significativo avance, que se percibe en la generalización y ampliación de la oferta de actividades realizada al profesorado de las diversas etapas del sistema educativo, así como en las características de las mismas. Esta profusión de planes de actuación y de actividades, ha traído consigo el interés y la necesidad de investigar en este terreno, desde parámetros diferentes a los considerados en etapas anteriores.

Es de todos conocido que desde los presupuestos del paradigma proceso-producto se ha venido desarrollando una labor investigadora centrada en la delineación de modelos o fórmulas para diseñar propuestas formativas eficaces. Desde los planteamientos del paradigma mediacional centrado en el profesorado, se ha insistido en la conveniencia de analizar el pensamiento, las actitudes y la toma de decisiones de aquél. Sin embargo, en los últimos años se ha hecho notar la necesidad de conocer, para comprender e intervenir razonadamente, en qué medida las actividades de formación permanente favorecen o no el desarrollo profesional de los docentes. Este propósito trasciende los intentos de evaluar, con carácter formativo, las actividades de perfeccionamiento. Se trata de conocer si la participación en este tipo de actividades incide en los centros y en las aulas del profesorado participante.

Con esta intención se gestó una investigación interpretativa acerca de la incidencia de un seminario de formación en los participantes. Dado que la caracterización y contextualización de este trabajo se ha realizado con detalle en otro lugar (García Gómez, 1998a), a continuación se pasa a presentar de forma sucinta la información básica para enmarcar los resultados de la investigación que son objeto de este artículo, que son los relativos a los cambios experimentados por un equipo de maestras. Cambios asociados a su participación en una actividad de formación permanente desarrollada a lo largo de tres años.

LA FORMACIÓN PERMANENTE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

Las relaciones entre la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado se pueden tildar de controvertidas. El desarrollo profesional es un concepto complejo, aun en fase de clarificación y reconstrucción (Kremer-Hayon, 1991), mientras la formación permanente es una realidad aun reciente en nuestro contexto (García Gómez, 1998b). El binomio formación permanente-desarrollo profesional es incipiente en la literatura especializada (Kinder y Harland, 1991), y es deudor del posicionamiento teórico en relación a cuestiones como las siguientes: formación permanente ¿para

qué?, ¿quién es un profesional de la enseñanza?, ¿cómo se aprende a ser profesor?, ¿cómo se puede conocer la incidencia de la formación permanente?, ¿qué debe cambiar el profesorado y cómo?, etc.

Si analizamos las relaciones que se pueden establecer entre ambos procesos, es fácil identificar tres modalidades o situaciones, las cuales se describen a continuación de forma resumida.

Situación A: *formación permanente sin desarrollo profesional*. Ésta representa el caso en el que la formación permanente y el desarrollo profesional no siguen caminos parejos, más bien habría que decir que aquélla se diseña y se desarrolla al margen de los procesos de desarrollo profesional. Lo cual no significa que tales actividades de formación no incidan en el desarrollo profesional sino, más bien, que tal actividad no ha sido concebida de forma explícita siguiendo las pautas y los principios que promueven tal desarrollo. Es fácil identificar esta tendencia con los denominados modelos técnico, academicista, tradicional, transmisivo, ...

El profesorado que suscribe este enfoque no se suele caracterizar por su motivación e implicación en actividades que permitan un replanteamiento de sus actuaciones, ni una puesta en práctica de ideas innovadoras. A pesar de lo cual, hay algún sector de este colectivo que se implica (por convicción u obligación) en actividades de formación permanente. Éstas se diseñan, desarrollan y evalúan desde premisas ajenas a cómo aprende el profesorado, cuál es el conocimiento profesional deseable, cómo se pueden facilitar procesos de explicitación, análisis y replanteamiento de la práctica docente, etc. Son actividades que reproducen el clásico esquema de todo modelo didáctico tradicional-transmisivo, por lo tanto, se obvia la reflexión o actuación que implique considerar a quien aprende, lo que se supone debe aprender, cómo lo aprende, cómo incorpora esos aprendizajes a su trabajo cotidiano, etc.

Situación B: *formación permanente y ¿desarrollo profesional?* Hace referencia a aquellas concepciones y actuaciones de formación permanente que no se rigen por las premisas básicas para facilitar procesos de desarrollo profesional, pero que sí pueden facilitarlos (consciente o inconscientemente), aunque de forma algo tangencial. Se alude de forma implícita en este caso a modelos de formación permanente conocidos con nombres como activista, implicativo, desarrollista o práctico.

En esta tendencia parece estar más claro lo que no debe ser que lo que sí debe ser. Surge como reacción, extrema en ciertas ocasiones, a la tendencia caracterizada con anterioridad; sin embargo, carece de unos planteamientos claros y fundamentados que orienten su intervención. Se pueden considerar como propuestas transitorias entre una concepción de la formación permanente al margen del desarrollo profesional, y una concepción de la formación permanente que se identifica plenamente con el desarrollo profesional.

Situación C: *formación permanente para el desarrollo profesional*. Este caso llega de la mano de otra manera de entender la formación permanente (enfoque identificado con términos como autónomo, crítico, investigativo, de reconstrucción social, ...), cuyo interés es el fomento o la facilitación del desarrollo profesional. Tiene en cuenta los conocimientos generados sobre tales procesos, para que le orienten tanto en el diseño,

como en el desarrollo y en la evaluación de las actividades formativas. Una primera aproximación a su caracterización sugiere que este enfoque de formación permanente del profesorado guarda estrechas relaciones con el paradigma ecológico de investigación educativa, con el enfoque crítico de la enseñanza, así como con la tendencia para la reconstrucción social de la formación del profesorado.

Es protagonista de esta modalidad un profesorado consciente de sus posibilidades, de sus procesos de aprendizaje y desarrollo, de las necesidades de la escuela como institución social, de la universalidad de la educación, del derecho del alumnado a una educación emancipadora, etc. Este profesorado precisa actividades de formación permanente que realmente le aporten ideas, sugerencias, escenarios para el intercambio, contactos con otros docentes, respeto administrativo, tiempos y espacios para la investigación, y cierto margen de actuación. Estas demandas difícilmente pueden ser abordadas desde actividades que respondan a los principios subyacentes a las modalidades A y B (sobre todo a la primera).

Ahora bien, no todo el profesorado está dispuesto o capacitado para enrolarse en actividades acordes con las características de esta última tendencia (ni el sistema educativo preparado para ofrecerlas). La pluralidad de actividades debe ser una realidad. La vida profesional del profesorado suele ser bastante larga y, como ya se ha insinuado, la diversidad del profesorado y de coyunturas, también; de tal forma que pueden tener cabida propuestas formativas diversas.

De la misma manera, el discurso precedente no debe ignorar que al igual que toda actividad de formación permanente no repercute en el desarrollo profesional de los docentes, tampoco todo el desarrollo profesional viene, o ha de venir, de la mano de la formación permanente institucionalizada. El desarrollo profesional es de una complejidad tal que sería ingenuo pensar que sólo se genera, potencia o facilita mediante la intervención formativa intencional.

CONTEXTO, PROPÓSITOS Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se delinea en los párrafos siguientes ha pretendido contribuir al estudio de las complejas relaciones entre la formación permanente y el desarrollo profesional. El objeto de estudio ha sido una actividad de formación organizada por un Centro de Profesorado (CEP) de la provincia de Sevilla. La actividad, denominada *Seminario Azahar*, fue concebida con la intención de incidir significativamente en los procesos de desarrollo profesional de sus miembros. Este equipo estuvo constituido por once personas, cuatro maestros que en esa época trabajaban en el CEP ocupando puestos diversos, y siete maestras que trabajaban en diversos colegios públicos de la zona, en las etapas de educación infantil y primaria.

Un objeto de estudio de las características del que aquí se plantea llevó a focalizar la atención sobre el tema desde las premisas conceptuales de un modelo ecológico/contextual de investigación educativa. Modelo que, entre otras variantes, se concretaría para este caso particular en un enfoque interpretativo de investigación.

Sabemos que el modelo ecológico ha pretendido ser una reelaboración y/o superación de los modelos mediacionales que comenzaron a tomar cuerpo a finales de los

años 70, siendo uno de sus principales precursores P. Jackson, con su obra *La vida en las aulas*. La principal nota distintiva de este modelo es la importancia que concede a la vertiente social del objeto de investigación. Suscribe que el alumnado y el profesorado son personas que desarrollan procesos mentales, que entre ellos hay relaciones, y que sus comportamientos se entenderán mejor si profundizamos en el conocimiento de sus pensamientos. Ahora bien, se defiende que «no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje a menos que se estudie la vida del aula en la compleja estructura de variables interdependientes, situacionalmente específicas, que configuran el grupo de clase como sistema social» (Pérez Gómez, 1993, p. 89).

El contenido de la cita anterior (realizada la necesaria trasposición al ámbito de la formación permanente del profesorado) aporta una clave interesante para el propósito de este estudio, como es el hecho de que en toda actuación a nivel de formación permanente hay que tener en cuenta, desde un planteamiento investigador, todas las variables que intervienen, así como las relaciones de éstas entre sí; resaltándose en todo momento el papel a desempeñar por el contexto, por la dimensión social de toda actividad.

El énfasis puesto en páginas anteriores acerca de la conveniencia de que las actividades de formación permanente del profesorado faciliten los procesos de desarrollo profesional del profesorado, informa —aunque de forma indirecta— de los propósitos de este estudio. El planteamiento realizado denota preocupación acerca del papel que las actividades formativas juegan en la vida profesional de los docentes, acerca de la actitud de éstos con respecto a las actividades y a su propio desarrollo, acerca de la viabilidad de actividades gestadas desde enfoques diferentes a los que dominan en la actualidad, y de la incidencia de éstas en los procesos de desarrollo profesional, ...

Así pues, el propósito global de esta investigación se circunscribió a conocer y comprender una actividad de formación permanente concreta: el Seminario Azahar, concebida para facilitar los procesos de desarrollo profesional de sus miembros. Ahora bien, la amplitud —e incluso la ambigüedad— de tal finalidad demandaba el que ésta fuese reducida, desglosada o especificada, para poder armar la investigación en cuestión.

Llevando por tanto las intenciones a un nivel más preciso, se podría decir que los propósitos de esta investigación fueron: *conocer y comprender una actividad de formación permanente concebida para facilitar procesos de desarrollo profesional, conocer y comprender lo acontecido en torno a tales procesos, y conocer y comprender cómo las características y la dinámica de la actividad habían propiciado, o no, mejoras en la actividad profesional de los docentes implicados en el Seminario Azahar, lo cual pasaba por indagar tanto las influencias positivas (favorecedoras del desarrollo profesional) como las negativas (las que lo obstaculizaban)*.

La aproximación al estudio se haría desde varias hipótesis o presupuestos que incidirían en el propio proceso de investigación, tanto a nivel de la selección de técnicas e instrumentos de recogida de información, como de los procesos de análisis de datos, o de la presentación de los conocimientos generados. Las más relevantes eran:

- El desarrollo profesional es un complejo proceso que se puede dar en diversas vertientes: cambios a nivel actitudinal, cambios a nivel de concepciones y cambios a nivel de la práctica docente.
- La misma actividad de formación permanente afecta, de diferente forma, a la diversidad de maestros y maestras en ella implicados. Las variables personales y contextuales interactúan significativamente con el ámbito profesional.
- Para que una actividad de formación permanente facilite el desarrollo profesional de los docentes tiene que atender a una serie de criterios o rasgos, entre los cuales se podrían destacar los siguientes: que esté claro el perfil de docente al que se aspira, que se respeten los diversos procesos de aprendizaje, que los miembros constituyan un equipo cohesionado mostrando interés y comprometiéndose con la actividad, que haya bastante reflexión individual y colectiva, que permita combinar la teoría con la práctica, que se analice la práctica real de los participantes y sus concepciones implícitas, que las relaciones con el asesor o asesora sean fluidas, que sea un proceso largo y continuo que no responda a presiones (internas o externas), y que evite los intereses encubiertos (certificados, sexenios, ...) en la medida de lo posible.
- Una actividad de formación permanente puede obstaculizar los procesos de desarrollo profesional de las maestras y los maestros que la realizan, si no se caracteriza por los rasgos (todos o algunos) anteriormente mencionados.

En relación a la parcela de la investigación que se presenta en estas páginas, decir que el propósito particular sería el **conocer qué tipo de cambios experimentaron las maestras en sus actitudes y concepciones acerca de la enseñanza y la profesión docente, y qué cambios introdujeron de hecho en sus aulas.**

La investigación se prolongó los tres años de vida del Seminario Azahar, utilizando como instrumentos y técnicas de recogida de información para la elaboración de los datos cualitativos los siguientes: observación participante, diario de la asesora, diario de las maestras y los maestros, entrevistas, cuestionarios, y producciones diversas de la asesora y de los miembros del equipo. La descripción exhaustiva del proceso de investigación se puede consultar en García Gómez (1996, 1998a).

El análisis de los datos que se han elaborado a partir de la información recogida es una de las fases más delicadas de una investigación, sea cual sea el enfoque adoptado. Y es que, según Bunge (1985), el análisis es un proceso aplicado a la realidad que nos permite discriminar sus componentes a algún nivel determinado, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual como instrumento para realizar nuevos análisis con mayor profundidad, que lleven a síntesis más adecuadas.

Es un proceso complicado y costoso que es definido por Gil Flores (1994) como «el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación» (p. 36). Posiblemente sea el análisis de datos una de las tareas de investigación más tediosas, por la necesidad de manejar una ingente cantidad de los mismos y, a su vez, más atractiva, porque implica que el

investigador o investigadora pone en juego una serie de actitudes o rasgos que le alejan del perfil del mecanizado analista de datos.

En este trabajo, el análisis de los datos ha pasado por la organización de la información sobre la base de esquemas conceptuales para pasar a interrogarlos, a dialogar con ellos, a plantear posibles explicaciones de los hechos y acontecimientos, así como por la interpretación desde el marco teórico de partida del contenido de éstos, en estrecha vinculación con las características del contexto de todo el proceso.

Para ello, la investigadora ha tenido en cuenta tanto el instrumento o técnica empleado para recoger la información, como el momento en que se ha hecho y la persona que ha realizado las veces de informante. De todas formas, cabe señalar una vez más que el análisis de los datos no es la fase final de una investigación, todas las decisiones que se han ido tomando a lo largo del proceso, han ido participando de ese análisis, que pretende descubrir o atribuir significados, que ayuden a comprender el objeto de estudio.

Una vez realizada la necesaria reducción (segmentación, categorización y codificación) de todos los datos textuales, se pasó a la disposición de los mismos utilizando el programa informático AQUAD 2.0 (Huber, 1988) al objeto de ir extrayendo ideas, conocimientos y/o valoraciones, proceso que pasa por interrogar y responder a la información de cada categoría, teniendo presentes los propósitos e hipótesis del trabajo.

A continuación se presentan los resultados de la parcela de la investigación que se viene abordando en este artículo.

CAMBIOS EN LAS MAESTRAS

Ya se ha insinuado que conocer cómo acontecen los procesos de desarrollo profesional del profesorado es bastante difícil. Para abordar en esta investigación esa tarea, se estimó oportuno centrar la atención en los cambios que habían experimentado o vivido las maestras del Seminario Azahar. Cambios que han de ser entendidos como indicadores, desde su propia óptica, de los avances acontecidos en sus procesos de desarrollo. Hemos optado por limitarnos a los cambios en las maestras, pues los maestros del equipo no trabajaban entonces en aulas escolares.

Los cambios que se pasan a explicitar han de ser estimados como indicadores de procesos singulares y diversos de desarrollo profesional. Cambios inducidos en cierta medida por el trabajo que se venía realizando en el Seminario; cambios que reflejaban la maduración de inquietudes y necesidades; cambios que ejercían bastante influencia en el propio transcurrir de la actividad.

Por su propia naturaleza, los cambios son complicados de identificar o conocer. Si se habla del desarrollo profesional como un proceso continuo, desigual, y bastante *sui-géneris*, no se pueden entender los cambios como realidades o entidades concretas, con perfiles nítidos. El desarrollo profesional que experimenta un docente no se puede traducir, desde esta perspectiva, en la acumulación de un número determinado de cambios parciales. Los cambios, en su condición de indicadores de desarrollo profesional, son algo más que resultados concretos e inmediatos, como una de las maestras advertía al decir:

«Creo que nosotros nos estamos pidiendo productividad, efectividad, resultados concretos e inmediatos, cuando hemos comentado y hablado muchas veces que en el modelo investigativo hay una serie de conocimientos que sabemos que el alumno está incorporando, en este caso los alumnos somos nosotros, aunque por el momento no tengamos resultados o pruebas tangibles».

Centrémonos pues en las aportaciones que según estas maestras les había realizado el Seminario Azahar. Las aportaciones identificadas como tales giran en torno a aspectos como: aumento y dominio de conocimientos teóricos, motivación para afrontar cambios en la práctica, trabajo adicional, la posibilidad de intercambiar opiniones y preocupaciones, la ocasión para reflexionar de forma más sistemática y compartida, etc.

«En primer lugar, variedad de información por varios medios, que yo necesito para ir dirigiendo de forma distinta y progresiva mi práctica educativa. Por otro lado, la posibilidad de intercambiar opiniones y debatir temas de gran interés para mí profesionalmente».

«Una visión completamente distinta de lo que son los procesos de enseñanza-aprendizaje y mucha información por el aporte de documentos».

Al hablar de cambios que experimentan, incorporan o asumen los docentes, se suele hablar de cambios de tres tipos diferentes en función de su naturaleza: actitudinales, conceptuales y procedimentales. Cada uno de ellos tiene sus propias peculiaridades, aunque forman parte de un todo, en el cual, cada uno de ellos representa una etapa o momento peculiar de un complejo proceso de desarrollo profesional. Comenzaremos con los actitudinales y conceptuales.

Un primer cambio a **nivel conceptual** se fue gestando entre los miembros del Seminario Azahar a este respecto. En distintos momentos expresaron que su participación en la actividad les había llevado a cambiar sus esquemas en relación al concepto de profesional de la enseñanza, aproximándose a la acepción que informaba el desarrollo del propio Seminario Azahar.

«Un buen profesional ha de tener ganas de estar siempre aprendiendo cosas nuevas, conocer, mejorar, investigar o, simplemente, intercambiar experiencias, ideas, problemas, ...».

«Debe tener una actitud abierta, y por lo que yo ya he incorporado a mi forma de trabajar, ganas de cambiar, investigar, o como se le quiera llamar, y renovarse profundamente».

Tanto a nivel conceptual como actitudinal, y en la línea de lo que se acaba de apuntar, una importante manifestación de cambios en la mayoría de las maestras, se hizo explícita en torno al perfil o papel de los docentes en la escuela. Tal manifestación hacía referencia a la consideración de la investigación sobre la práctica, suponiendo

esto el dar un primer paso hacia el modelo de profesor/investigador, que se tenía como referencia teórica en esta actividad.

«En otra unidad didáctica que nos planteamos dijimos: ¡venga, vamos a hacer esto!, ¿qué nos hace falta?, ¿información?, pues vamos a repartirnos, buscamos cosas, las intercambiamos, esta forma de trabajo es muestra de lo que hemos aprendido, es la forma de trabajar, la terminología. Cada día damos un pasito más, vemos lo que no nos gusta y por dónde queremos avanzar, y eso es bueno».

De esta perspectiva es de resaltar, porque estiman que lo han incorporado a su forma de pensar y actuar, el énfasis puesto en la conveniencia de plantear y afrontar problemas que deriven de su práctica, destacando la búsqueda de información, así como el compartir responsabilidades, el intercambio de ideas, el reflexionar sobre el proceso, etc. La dimensión investigadora se fue convirtiendo en una parcela de autonomía para estos docentes, en un deseo continuo de mejorar su práctica, en un escenario adecuado para desarrollar algunas de las ideas que, de manera algo confusa y débil, les rondaban en sus pensamientos. Investigar se fue convirtiendo en otra forma de entender su trabajo, de concebir sus propios procesos de desarrollo, de relacionarse con los demás, y de interrogar a la realidad circundante. Todos ellos eran propósitos que habían orientado la marcha del Seminario.

«[El Seminario] me sirvió para cuestionarme mi práctica docente y crear en mí un deseo de cambio, es decir, que intenté encontrarle un sentido y un porqué a cada una de mis actuaciones; me ofreció un camino y una alternativa convincente a esos deseos de cambio; un apoyo teórico que también necesitamos los docentes».

Este planteamiento tiene una gran importancia por cuanto representa uno de los pasos iniciales para comenzar a cambiar. Los procesos de cambio que acontecen con visos de continuidad, requieren que el profesorado desee el cambio, que lo conceptualice, que lo integre en su quehacer cotidiano, en sus pensamientos y afectos.

«Para hacer algún cambio en el aula hay que investigar primero qué es lo que voy a cambiar. Hace falta una serie de requisitos previos para cambiar algo dentro del aula».

Las modificaciones que se han referido están en la línea de otros cambios experimentados, que se vinculaban al Seminario Azahar, como era el hecho de haberles ayudado a ir cambiando de mentalidad pedagógica de forma paulatina, acompañada ésta de cambios puntuales, pequeños y sosegados en la práctica cotidiana del aula. Estos cambios, que podrían parecer insignificantes «desde fuera», eran muy importantes, e implicaban que había llegado el momento de poner en práctica aquello que, durante más o menos tiempo, se había tenido «rondando» a nivel interno. Investigar la práctica docente implicaba cambiarla; cambio que, según el maestro que así se expresaba, debía dejar atrás la era de la enseñanza transmisiva, rígida y autoritaria.

«Hace cuatro años yo pensaba que había que enseñar a los niños a ‘piñón fijo’, ahora el tema uno y mañana el tema dos, pero esas ideas han cambiado en mí».

A nivel general, los miembros del equipo estimaron que esta actividad de formación permanente les había aportado el empuje necesario para superar la barrera de innovar en las aulas. Empuje que, en algunos casos, vino acompañado de otros factores o situaciones.

«El Seminario es lo que me ha dado el empujón para ir incorporando cosas, aunque por supuesto me queda muchísimo por hacer, pero eso es otra historia. Me hacen falta medios, un equipo, pero fundamentalmente, el Seminario es lo que me ha hecho a mí dar el salto, y es lo que me ha hecho cambiar verdaderamente la práctica en algunos aspectos».

El empuje mencionado nos habla de la necesidad de contar con apoyo, de sentirse acompañados en la travesía que se emprende, de percibirse comprendidos por los demás. Todo ello sólo puede darse si se cuenta con un equipo de colegas que sean mucho más que la suma de individualidades, tiene que ser una comunidad cordial de aprendizaje.

En general, y como se ha podido apreciar por lo expuesto en las líneas anteriores, es de destacar que valorasen el haber conseguido cierta motivación intrínseca e inquietud profesional, así como el haber propiciado el planteamiento de interrogantes, al poner en duda —para avanzar— el trabajo que se venía haciendo.

«Últimamente soy consciente de que reflexiono, pero creo que todos reflexionamos, lo que pasa es que ahora soy más sistemática; si de alguna forma se escribiera y se revisase sería más rentable, pero creo que todo el mundo se para y reflexiona y se da cuenta de muchas cosas, pero no somos sistemáticos y yo la primera, pero últimamente sí voy aumentando los momentos de reflexión, porque le he sacado utilidad a pararme en determinados momentos, y quizás trato de obligarme a sacarle más rentabilidad. De vez en cuando hago alguna sesión de terapia, y aunque tenga una buena sensación de lo que he hecho, después de analizarlo no tengo la sensación tan positiva como antes. Suelo ser más crítica».

También percibieron cambios en relación al hecho de estar abiertas a que alguien entrase en sus clases a observar, a intercambiar nuevos planteamientos y experiencias, a escuchar a los demás, a intensificar los deseos de cambiar, a buscar en sí mismas la justificación de sus prácticas, a reflexionar sobre ellas, etc. Se superaba así el encasillamiento que se suele hacer de los intercambios, limitados a foros de debate organizados para tal fin. El aula dejaba de ser un lugar distante, en el que cada quien se aleja de los colegas, para dar paso a un aula-escenario de aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Al Seminario Azahar se vinculaba igualmente el hecho de haber avanzado a nivel conceptual, el conocer con más detalle y profundidad temáticas muy en boga en la

actualidad que, probablemente por este motivo, se difunden y adoptan con un preocupante nivel de simplicidad. Los cambios de actitudes mencionados no estaban al margen de los conocimientos que iban construyendo. Éstos informaban sus cambios de perspectivas, los sustentaban, los hacían más sólidos y permanentes. Temáticas como la organización del trabajo en el aula sobre la base de las unidades didácticas, el constructivismo como opción epistemológica que da pautas para la intervención a la hora de favorecer procesos de construcción y reconstrucción de significados, el valor del aprendizaje significativo y sus implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc., fueron configurando un soporte teórico explícito.

Tales temáticas se pueden considerar, por tanto, como aprendizajes o nuevos conocimientos para informar la práctica docente, al tiempo que pasaban a ser principios de procedimiento para su propia participación en la actividad formativa en la que estaban implicadas. Esto les fue llevando a valorar (y procurar) el hecho de compartir problemas, ideas, dudas, preocupaciones, y proyectos de trabajo común con los demás colegas del equipo —y, por ende, de sus centros y de foros diversos—, así como el plantearse ser receptivas a las críticas y arrojarse en los demás, de tal forma que se compartiese tanto lo positivo como lo negativo del proceso que se co-protagonizaba.

«El trabajo del grupo como tal me hace valorar más aún a mis compañeros del grupo; nos hemos complementado en el trabajo, he descubierto aptitudes, hemos unido fuerzas para un trabajo común».

Junto a tales avances hay que situar la consideración, por parte de muchos miembros del Seminario, de la negociación y de los mecanismos de consenso, como procedimientos deseables para avanzar en el trabajo colectivo. Trabajo colectivo que vendría a incidir, entre otros aspectos, en la superación de los niveles de deseo mediante realizaciones concretas, contando para ello con su propio entorno, con los compañeros y las compañeras del centro.

«Siempre con la historia: el próximo curso lo voy a hacer de otra manera, ya tengo que seguir en este carro, no me puedo volver atrás, ahora, para el próximo curso; bueno, continuamente estamos hablando de cosas en el recreo, con la gente que más o menos se puede hablar y que tiene idea de cambio y de innovaciones y todo eso. Y siempre, para el año que viene vamos a ver si podemos juntarnos y vamos a ver si hacemos algo, si seleccionamos algo en esta línea».

CAMBIOS EN LAS AULAS

Tras lo que se acaba de exponer, hablar ahora de cambios curriculares en las aulas como una dimensión aparte de los cambios conceptuales y actitudinales, supone un importante nivel de artificialidad. Es decir, los tres tipos de cambios van estrechamente unidos, aunque sean de distinta índole. A pesar de la separación que se establece al respecto, en aras a facilitar el análisis, no podemos olvidar que estas tres dimensiones no representan entidades claramente diferenciadas. Así, cuando una de las maestras

comunicaba que había cambiado su concepción global de la escuela, mostraba el escenario en el que iba a asumir cambios concretos en su trabajo docente.

«Sobre todo he cambiado la concepción de la escuela, creo que la escuela primaria la considero fundamentalmente de actitudes, una escuela de crear actitudes, de fomentar actitudes positivas, de destruir las negativas y para eso la excusa son los contenidos. Para mí la escuela es fundamentalmente de actitudes, y después ya vendrá la secundaria. Eso me ha cambiado, para mí antes todo era enseñar cosas, y me he dado cuenta de que las cosas que se enseñan en la escuela las pueden aprender en cualquier momento y sitio, a lo mejor es una barbaridad muy gorda, pero lo veo así».

Realizada la aclaración anterior, en las líneas siguientes se presentan las modificaciones que las maestras del equipo consideraron como tales. Las parcelas de su trabajo que experimentaron algún cambio son numerosas, resultando coincidentes en la práctica totalidad de los casos.

Como se puede apreciar al revisar tales parcelas, éstas abarcan al conjunto de relaciones y elementos constitutivos de la vida de un aula. Las maestras citadas asumieron cambios —de intensidad e incidencia dispar— al respecto de los contenidos a trabajar en la clases, la metodología a seguir, el enfoque de evaluación, la planificación docente, los recursos a utilizar, los agrupamientos y la participación del alumnado, y la elaboración del diario de clase. Comprobamos por tanto la seriedad y ambición de los planteamientos de estas maestras en relación a sus prácticas docentes.

Fue sobre todo a partir del segundo año de vida del Seminario, cuando las maestras citadas comenzaron a hacer explícitos los cambios que estaban introduciendo en sus clases. Cambios que pasaban, entre otros aspectos, por *fomentar el trabajo en equipo del alumnado*. Valoraban la oportunidad de intercambiar ideas, de aprender a convivir con las discrepancias, de negociar, de escuchar y aprender de los demás, de realizar aportaciones, de respetar la pluralidad de posiciones, etc. Cuestiones todas ellas que, como se ha dejado traslucir con anterioridad, habían considerado de inestimable valor para sus propios procesos de desarrollo profesional. Se podría hablar, con matices, de una extrapolación o transferencia de estos planteamientos de una situación a otra.

Cabe resaltar en este contexto la apreciación que hacía una de las integrantes del Seminario Azahar en relación a su participación en los procesos de negociación aludidos, al menos en algunos de ellos. Esta maestra enfatizaba el hecho de pactar con sus alumnas y alumnos.

«He cambiado principalmente en el uso bastante frecuente de discusiones con los niños y la consecución de pactos ... El ambiente ha cambiado mucho, se hace más trabajo en grupo, todo lo que se hace lo pacto con los niños, todo ha sido distinto».

El énfasis en el trabajo en grupo, que en muchos casos traería consigo modificaciones en la organización espacial del aula, dio paso a un mayor nivel de participación del alumnado, que a su vez daba lugar a una mayor comunicación «horizontal» de éste con su maestra correspondiente.

En relación a este tema de la participación del alumnado en los procesos que se desarrollan en el aula, es conveniente hacer algunas precisiones. Para muchos docentes, cualquier planteamiento de innovación choca frontalmente en los primeros momentos con el clima del aula, con las relaciones de comunicación y poder entretejidas, con la dinámica del grupo, etc. Pretender trabajar en un terreno que implica la transición desde los presupuestos de un modelo didáctico hacia los de otro, como puede ser una fase de planteamientos tecnológicos a otra de marcado carácter activista (Porlán Ariza y Martín Toscano, 1991) suele implicar significativas modificaciones, al nivel de la vida del aula (Ballenilla Gamarra, 1992).

Si pretendemos tener en cuenta los intereses del alumnado; si hemos de favorecer sus procesos de reconstrucción de la cultura; si la cooperación, la solidaridad, la crítica, el respeto, ..., están entre los valores a promover, ¿qué papel asignamos al conjunto del alumnado?, ¿y a cada uno en particular en los procesos que ponemos en funcionamiento en el aula y en el centro educativo? Tendremos que empezar a ofrecer, o a aumentar la frecuencia de las situaciones que propician o facilitan la participación activa y comprometida del alumnado. Si ésta no es ficticia, en el momento en que las niñas y los niños tengan la posibilidad de expresarse, sean escuchados, interpelados, etc., la dinámica del aula habrá de cambiar, para dejar paso a otro tipo de relaciones. Cuando esto sucedía en las aulas de algunas de las maestras del equipo, la primera sensación era de satisfacción, al comprobar cómo respondía el alumnado, cómo mejoraba el clima de la clase, y la calidad de los procesos, y cómo se veía enriquecida su relación con aquél.

«El Seminario me ha dado pie a poner en marcha de forma relajada, sin alborotos lo que tenía en mente. Segundo, porque a medida que iba poniendo en práctica cosas, innovando o como le quieras llamar, yo veía que los niños se sentían muy a gusto, entonces dije ¡ya está!, no me hace falta nada más, si veo que aprenden, que discuten, que hay gente con tanta madurez que sorprende, si hay un grado de implicación en las cosas más fuerte porque se interesan, ...».

Pues bien, junto a la participación y al trabajo en equipo, las protagonistas de estos cambios curriculares, aludían a las modificaciones que habían realizado tanto a la hora de conceptualizar como de trabajar en clase con los contenidos. Estas modificaciones pasaban por: relativizar la importancia de los contenidos; organizar la información de forma diferente a como la presentaba el libro de texto; y por prescindir del libro de texto, y buscar información (contenidos) en fuentes diversas.

El hecho de restar importancia a la sentida necesidad de abordar a lo largo del curso todos los temas de los libros de texto al uso en el aula, tiene importantes connotaciones didácticas. La liberación de los contenidos es conveniente, si no necesaria, para estar abiertos a otro tipo de modificaciones en el aula. En muchos casos, es el primer eslabón a subir en la escalera hacia la mejora. En éste en concreto, el énfasis parece pasar de la cantidad a la calidad (Delval, 1994), ahora bien, primar la calidad también lleva implícito el cuestionamiento de la selección de los conocimientos, la organización de éstos, su formulación progresiva hacia niveles más altos de compleji-

dad, los procesos de construcción de los mismos, etc. Exige que los maestros y las maestras expliciten y tengan en cuenta sus concepciones epistemológicas (Gimeno Sacristán, 1991) al objeto de reconstruirlas y mejorar así sus actuaciones.

Por la propia condición sistémica del currículum, el hecho de introducir modificaciones respecto a la participación del alumnado, favorecer el trabajo en grupo, ampliar las fuentes de información para contrastarlas, dar de lado al libro de texto en cierta medida, etc., inducía cambios a nivel metodológico. De esta forma, se reconducía la dinámica del aula hacia la consideración de la *investigación como el principio didáctico* por excelencia (Grupo Investigación en la Escuela, 1991).

Tanto si nos referimos a la investigación del docente como a la investigación del alumnado, la presencia de ésta en un aula tiene trascendentales repercusiones a todos los niveles. Investigar en el aula implica cuestionarse el contenido, buscar información diversa, contrastarla, intercambiar puntos de vista, abrir la escuela al medio en el cual está inmersa, entablar procesos de negociación y plantearse problemas, así como las estrategias para abordarlos, propiciar procesos de construcción y reconstrucción de conocimientos, etc. Por ello, introducir planteamientos investigativos en el aula, ineludiblemente conlleva modificaciones importantes a todos los niveles, entre los que se puede resaltar el papel que desempeña la *explicitación de las ideas previas* en los procesos de construcción de conocimientos.

A este respecto, las maestras de educación infantil optaron por utilizar la observación, los dibujos de los niños y las entrevistas como fuentes de información para caracterizar las concepciones de sus alumnas y alumnos. Las maestras que trabajaban en primaria recurrieron principalmente a los cuestionarios. Estas prácticas de explicitación de ideas previas no estaban presentes con anterioridad en sus aulas, y las introdujeron en la medida en que comenzaron a aproximarse a una perspectiva constructivista del aprendizaje, y a una metodología basada en la investigación (Porlán Ariza, 1993).

La *evaluación* fue otra de las parcelas del trabajo docente elegida como promotora o inductora de cambios en la vida del aula, en coherencia con todo lo dicho hasta el momento. Cambiar la concepción sobre la evaluación, cuestionarse la viabilidad de otras técnicas y/o instrumentos de recogida de datos y propiciar otro nivel de participación del alumnado al respecto, también conlleva importantes implicaciones didácticas porque, como sugiere Porlán Ariza (1993), «un cambio progresivo del currículum implica también un cambio en la teoría y en la práctica de la evaluación» (p. 171). En muchas ocasiones, explicitar las concepciones sobre la evaluación ante alumnas y alumnos, permitir y favorecer su participación al respecto y modificar el uso que en el aula se hace de la misma (instrumentos, negociación, comunicación a la familia, competitividad, ...), significa cambiar importantes presupuestos teóricos e ideológicos sobre la función social de la escuela, la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las relaciones entre iguales, etc.

Muy vinculados a la práctica docente, y junto al interés por intercambiar preocupaciones y experiencias con otros colegas, a un nivel más personal o individual, las maestras introdujeron dos tipos de cambios. De una parte, destaca por ser mayoritario el hecho de elaborar el diario de clase (Porlán Ariza y Martín Toscano, 1991). Este hecho hay que encuadrarlo en un intento de sistematizar la práctica, de

favorecer la reflexión y de vehicular los intercambios de ideas y sensaciones con las compañeras.

Para otras maestras también se sucedieron cambios en el nivel de planificación o programación del trabajo. Frente a planificaciones incompletas se primaba prestar atención a todos los elementos implicados, con sus respectivas relaciones; por otra parte, se ponía el énfasis en diseñar el currículum a modo de formulación de hipótesis, de guía real para el trabajo, de herramienta de apoyo, y no como trámite burocrático inútil para el trabajo cotidiano (Stenhouse, 1991).

Los párrafos precedentes son un reflejo de algunas modificaciones introducidas en las aulas y explicitadas por sus protagonistas, son cambios reales y tangibles, que además éstas valoraron como positivos. Estos cambios justifican o se vinculan a un cambio de mentalidad, a la valentía, a la retroalimentación favorable que obtenían de los propios cambios, y del apoyo que percibían en el seno del Seminario para afrontar los retos que se planteaban.

«Mi práctica ha cambiado mucho, sobre todo en este año y fundamentalmente desde Navidad, porque la mentalidad me venía cambiando de atrás, pero el valor o la iniciativa de ponerme a hacer algo distinto en la escuela me ha venido desde Navidad, ya he cogido un poco de soltura, quizás sea valentía, me da igual lo que piensen los compañeros, me dan igual los contenidos, si termino o no el libro, pero voy a hacer ciertos pinitos. Al hacerlos y ver que han funcionado, pues he hecho más, aunque no he llegado a hacer una investigación, ni una unidad didáctica completa, pero sí ha habido muchos cambios».

Hasta aquí se han ido presentando aquellos cambios que, en función de la información disponible, protagonizaron los procesos de desarrollo profesional de las maestras de este equipo. Cambios que se consideran positivos y valientes, pero que han sido muy diferentes entre sí, como era de esperar. La amplitud, la intensidad y la relevancia de los mismos ha sido dispar según cada caso, lo cual ha de ser interpretado como una situación natural, en procesos tan complejos como los que nos ocupan. Un cambio puntual y parcial en un aula y protagonizado por una maestra, puede ser mucho más trascendente en la vida de esa maestra y ese aula, que otro considerado más global y ambicioso en coordenadas diferentes. No podemos olvidar que la bondad de los cambios debe venir explicada en gran medida por el «efecto» que surten en sus protagonistas; lo más importante es que los cambios sean significativos para quienes los realizan. Es la persona que lo encabeza quien ha de otorgarle significado desde sus esquemas conceptuales; quien lo valorará si le anima a seguir avanzando, a fundamentar su trabajo docente, etc.

HACIA UN ENFOQUE PRÁCTICO DE LA ENSEÑANZA Y DE LA PROFESIÓN DOCENTE

El análisis global de la información expuesta en el apartado anterior nos podría llevar a afirmar (siempre con algo de cautela) que estas maestras *fueron avanzando en la*

asunción consciente —tanto a nivel teórico como a nivel de intervención— de los principios de un enfoque práctico del currículum y de la profesión docente. Es interesante destacar el nivel de intervención, porque bien se puede decir que es la piedra angular de todo cambio. Hablar de intervención no es referirse exclusivamente a las actuaciones docentes en el aula, sino más bien a la coherencia necesaria entre el discurso y el pensamiento y la acción. Es decir, alejarse de una concepción técnica de la enseñanza no puede circunscribirse a *hablar* de la reflexión, la deliberación práctica, el carácter moral de la enseñanza, etc., etc. Tal alejamiento debe traducirse en dejar de pensar, sentir y actuar como un técnico de la enseñanza.

Como hemos visto en páginas anteriores, estas maestras reconocían haber modificado sus ideas en relación a cuestiones como: el papel del maestro, el papel del asesor, la reflexión como recurso para mejorar la práctica, la investigación como principio didáctico, el intercambio sincero como ayuda al aprendizaje, la colaboración como cultura deseable, la explicitación de la teoría que subyace a sus prácticas, la importancia de los procesos educativos en detrimento de la angustia por cubrir el temario, el aprendizaje como construcción y reconstrucción de la cultura, la conveniencia de que el alumnado participe en las decisiones que le afecta, el trabajo en grupo como estímulo para el desarrollo, el currículum como hipótesis de trabajo, etc. Cuestiones que son elementos característicos de un enfoque de la enseñanza marcado por la racionalidad práctica (Carr y Kemmis, 1988; Angulo Rasco, 1994).

Es decir, creo que el cambio más significativo que parece haberse gestado al calor del Seminario Azahar fue el aproximarse a otra forma de entender la profesión docente, el papel del profesor o profesora, el sentido de la escuela y la formación del alumnado, así como los propios procesos de desarrollo profesional del profesorado. Aproximación que comparte, como ya se ha destacado, las premisas del enfoque práctico.

No significa lo anterior que los participantes en el Seminario sostuvieran posiciones —teóricas y prácticas— identificables con la racionalidad técnica. Podría decirse, más bien, que combinaban en su trabajo el sentir práctico con el razonamiento técnico y la actuación práctico-técnica. Respetando las diferencias individuales, estas maestras llevaban a cabo una práctica docente con características de la concepción práctica del currículum en unos casos, y de la concepción técnica en otros. Desde el punto de vista ideológico, estaban más próximas a los planteamientos prácticos que a los técnicos. Sin embargo, a la hora de teorizar, de documentarse, de fundamentar, de argumentar el trabajo docente, lo solían hacer desde un enfoque técnico.

El gran reto asumido y la gran conquista alcanzada en cierta medida, ha sido el que estas profesionales han visto que también hay una racionalidad práctica del currículum, que el enfoque técnico no es el único para analizar, comprender y orientar la intervención educativa (Contreras Domingo, 1995).

El desarrollo profesional es un requisito deseable en todo sistema educativo, pero por sí solo no puede mejorar significativamente todo el sistema. Ésta es una de las críticas principales que se han hecho a los postulados de Stenhouse, como apuntaron Carr y Kemmis (1988) y Contreras Domingo (1990). El desarrollo profesional debe venir acompañado, debe enmarcarse en un contexto de desarrollo que abarque tanto

al profesorado, al currículum y al centro educativo, como al alumnado. El desarrollo profesional es fundamental para la mejora de la escuela, pero no suficiente. En esta línea es deseable seguir trabajando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO RASCO, J.F. (1994): Enfoque práctico del currículum, en J.F. Angulo Rasco y N. Blanco García (Coord.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe; pp. 111-132.
- BALLENILLA GAMARRA, F. (1992): El cambio de modelo didáctico, un proceso complejo, en *Investigación en la Escuela*, nº 18; pp. 43-68.
- BUNGE, M. (1985): *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1995): *Proyecto Docente*. Concurso-Oposición a Titularidad de Escuela Universitaria. Universidad de Barcelona.
- DELVAL, J. (1994): Cantidad o calidad, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 225; pp. 15-18.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1996): La difícil convivencia de intereses en actividades de formación permanente, en G. Rodríguez Gómez y otros, *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe; pp. 319-350.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1998a): *Análisis de una actividad de formación permanente para el desarrollo profesional: el Seminario Azahar*. Málaga: Secretariado de Publicaciones e Intercambios Científicos. (En prensa).
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1998b): Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica, en *Revista de Educación*, (en prensa).
- GIL FLORES, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular IRES. Tomos I, II, III y IV*. Sevilla: Díada.
- HUBER, G. (1988): Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador, en C. Marcelo García (Coord.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- KINDER, K. y HARLAND, J. (1991): *The Impact of INSET: The Case of Primary Science*. Berkshire: NFER.
- KREMER-HAYON, L. (1991): Teacher Professional Development -the elaboration of a concept, en *European Journal of Teacher Education*, v. 14 (1); pp. 79-85.
- PORLÁN ARIZA, R. (1993): *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Díada.

- PORLÁN ARIZA, R. y MARTÍN TOSCANO, J. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- STENHOUSE, L. (1991): La investigación del currículum y el arte del profesor, en *Investigación en la Escuela*, nº 15; pp. 9-15.