

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

EL PROFESOR COMO PRÁCTICO REFLEXIVO
EN UNA CULTURA DE COLABORACIÓN (*)

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO
PEDRO DE VICENTE RODRÍGUEZ
ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA
ENRIQUETA MOLINA RUIZ
MARÍA JOSÉ LEÓN GUERRERO
MARÍA JESÚS GALLEGRO ARRUFAT
MARÍA DEL CARMEN LÓPEZ LÓPEZ
SALVIO RODRÍGUEZ HIGUERAS
MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ
CRISTINA MORAL SANTAELLA (**)

INTRODUCCIÓN

Conocimiento pedagógico, pensamiento y acción como objetivos de investigación

Los principales objetivos que se pretende cubrir en este estudio son: *a)* describir e interpretar el conocimiento pedagógico basado en la indagación de la práctica por las profesoras para mejorar la cultura educativa de un colegio urbano; *b)* perfeccionar al profesorado a través de distintas estrategias de desarrollo profesional cooperativo, en particular, mediante un modelo cíclico de reflexión sobre la práctica; *c)* realizar mapas conceptuales de la enseñanza y determinar las teorías de rango medio o subjetivas de la enseñanza de las profesoras, consideradas individualmente; *d)* someter a estudio y contrastación los principios explicativos que rigen la práctica de las profesoras de alumnas de 4 a 17 años; *e)* proponer matrices múltiples para sintetizar conceptos, destrezas, categorías y ciclos vitales en relación con la práctica de la enseñanza de las profesoras; *f)* fomentar las interacciones y los intercambios didácticos de las profesoras para comprender el cambio curricular.

(*) Resumen correspondiente a una parte de una investigación subvencionada por el CIDE.

(**) Universidad de Granada.

Fuentes para la delimitación del problema de investigación

El problema consistió en describir y contrastar el grado de reflexividad de las profesoras de un centro urbano de Granada que enseñaban a alumnas de varios niveles educativos: Preescolar -4 y 5 años-, Educación General Básica (EGB) -de 6 a 14 años-, Bachillerato (BUP) -15 a 16 años- y Curso de Orientación Universitaria (COU) -17 años-. Las preguntas generadoras de los problemas básicos de investigación se dividieron en dos grandes categorías: a) *¿cuáles son las teorías subjetivas que muestran el conocimiento pedagógico de las profesoras, consideradas individualmente?*, y b) *¿cuál es la teoría fundamentada de las profesoras sobre la enseñanza en una cultura de colaboración reflexiva?* Las dos preguntas situaron la investigación en el paradigma de pensamientos de los profesores, poniendo especial énfasis en la reflexión como vía de generación del conocimiento práctico.

La reflexividad como «megacompetencia» del perfil docente

En un marco conceptual amplio, la enseñanza reflexiva se puede entender como un constructo intelectual que presta atención a la comprensión y la resolución de contradicciones como estímulos para el desarrollo. Llegar a ser un profesor reflexivo significa e implica algo más que utilizar un proceso cognoscitivo de análisis y de especulación. También incluye actividades afectivas. Un profesor se implica en una enseñanza reflexiva cuando juzga la racionalidad y la justificación de las ideas y de las acciones con objeto de llegar a nuevas comprensiones y apreciaciones de los fenómenos. De esta forma, la reflexión se desplaza desde un estadio de incertidumbre, duda o perplejidad hacia una meta de maestría de la situación problemática o de satisfacción para hallar el material que resolverá la duda. La reflexión comienza, pues, al sorprenderse uno por algo, al tener desasosiego e incertidumbre por las ocurrencias de los fenómenos -estadio que se podría calificar como de pensamiento intuitivo (Goodman, 1986)- y, posteriormente, al orientar las concepciones particulares a la consecución de una meta. Cuando los profesores describen su enseñanza (consciente o inconscientemente, oralmente o por escrito), están informando de su acción, están desvelando sus teorías locales o sus principios explicativos de lo problemático (Smyth, 1989). La legitimación de las teorías personales puede ser la razón y el principio de la promoción de cuestiones orientadas a la investigación.

Teorías personales de rango medio y percepciones de los cambios inmediatos más útiles

Los recientes textos preparatorios de la reforma del sistema educativo en nuestro país (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989) plantean un nuevo perfil de la función docente y prestan atención a las teorías subjetivas de los profesores. Las teorías de los profesores son representaciones esquemáticas de la acción

en procesos «preactivos» e interactivos que adoptan la consideración de pseudo-científicas (Duschl, 1988; Hamilton, 1988).

El colegio como marco para el desarrollo de una cultura profesional

La cultura profesional del centro puede ser un revulsivo o una barrera para el desarrollo de teorías subjetivas de los docentes sobre la innovación (Olson, 1988). No es de extrañar que se hayan desarrollado marcos comprensivos que describen las interacciones entre el cambio cultural y el perfeccionamiento docente (Lieberman, 1988; Joyce, 1990) con ánimo de establecer poderío en los profesores. La reestructuración en la organización social de los centros (Griffin, 1987; Sams y Schenkat, 1990) para hacer frente a las reformas educativas significaría la aceptación del compromiso, hoy por hoy tan débil en las respuestas dadas por los centros ante el cambio educativo (Rowan, 1990). Un enfoque cultural de los centros escolares es adecuado en la medida en que éstos son organizaciones con metas ambiguas, tecnología incierta y débil articulación (Bolman y Deal, 1984). Se parte de la idea de que hay un conjunto de normas, creencias y valores que constituyen el marco de referencia que da una identidad y un contexto interpretativo (símbolos y significado) al centro, y de que este conjunto es aprendido (socialización o enculturación de profesores noveles y alumnos) y/o compartido por el grupo. Pero la cultura escolar no es monolítica. Se puede distinguir en su interior (o entre unos centros y otros) un conjunto de subculturas o microculturas (Bates, 1987). Se puede hablar en propiedad de subculturas (Deal, 1985) de grupos (profesores, alumnos, directivos) o en el interior de éstos (la cultura de los profesores de Bachillerato como diferente de la cultura de los profesores de EGB). También cobran interés en el seno de las organizaciones y, desde luego, en el de las organizaciones educativas la identificación y el estudio de la figura del líder en distintos ámbitos de la organización y en diferentes aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje: en el aspecto instructivo, en la promoción del cambio educativo, en la aplicación de una acción supervisora eficaz, en el campo de la formación de profesores, en la iniciación profesional de los profesores principiantes, etc. (Trachtman y Levine, 1988).

De otra parte, los planteamientos sobre la formación permanente del profesorado en los últimos años se han orientado a la promoción grupal, más que a la individual, del profesorado; al desarrollo y la mejora de todo el centro educativo, desde el punto de vista tanto organizativo cuanto personal. Por todo ello, han surgido nuevos marcos y estrategias formativas basados en los siguientes principios: *a)* entender que los profesores que trabajan en un centro son artífices de cualquier innovación educativa; *b)* otorgar mayor autonomía curricular al profesorado y a los centros, posibilitando que los profesores se dediquen a tareas de innovación educativa; *c)* procurar que los profesores desarrollen conocimientos y habilidades necesarios para la revisión constante y autónoma de su actividad profesional; y *d)* ofrecer apoyo externo a los centros para orientar y sugerir estrategias con el fin de que la escuela elabore, implemente y evalúe sus propios proyectos de cambio (Andrews, 1991; Burden, 1990).

La declaración hipotética y su justificación racional y empírica

La hipótesis de trabajo de este estudio se declaró en los siguientes términos: *La construcción de la enseñanza por los profesores en una cultura de colaboración es una innovación que favorece el desarrollo tanto personal y profesional de los profesores cuanto de la institución escolar.* Las interacciones cognitivas sobre la práctica curricular constituyen uno de los principios del desarrollo profesional de los docentes (Day, 1990), al tiempo que favorecen una cultura de colaboración e implicación en la realización de actividades tendentes a la mejora de la práctica. Las interacciones entre colegas representan el embrión de una estrategia formativa como es el *coaching* (Joyce y Showers, 1982), por cuanto se han ofrecido intercambios de prácticas narradas que representan modelos didácticos personales, así como retroacción sobre la acción.

En consecuencia, la hipótesis se ha operativizado en dos subhipótesis: a) el conocimiento práctico pedagógico de las profesoras, consideradas individualmente, muestra la diversidad de las teorías subjetivas existentes para diseñar la acción, y b) la teoría fundamentada de las profesoras, consideradas en su conjunto, manifiesta una enseñanza basada en una cultura de colaboración reflexiva.

METODOLOGÍA

El escenario educativo: Indicadores manifiestos y reales del colegio

La institución a la que pertenece el colegio «Regina Mundi» de Granada es la compañía de las Hijas de la Caridad, y tiene personalidad jurídica, capacidad de decisión y autonomía plenas. Esta institución imprime al centro un carácter religioso, que determina aspectos de tipo educativo y organizativo. El colegio integra las unidades y los alumnos de los niveles educativos que aparecen en la Tabla 1.

TABLA 1

<i>Nivel</i>	<i>Unidades</i>	<i>Alumnas</i>
Preescolar	6	227
EGB	24	990
BUP	12	527
COU	4	149

Las profesoras como practicadoras adiestradas de la acción innovadora

La muestra inicial estuvo compuesta por un total de 47 profesores (y dos cargos directivos), de los cuales 44 eran profesoras y tres profesores. Los períodos biográficos dominantes entre los/as profesores/as de la muestra abarcaban las edades comprendidas entre los 28 y los 33 años, por un lado, y entre los 40 y los 50/55 años, por otro. De la muestra total, se seleccionaron (atendiendo a la representatividad de los cursos, niveles y áreas de conocimiento) 29 profesoras en total.

Métodos de recogida de datos: Cómo captar la evidencia empírica

Los datos de la práctica educativa incluyen acciones en la forma de fragmentos curriculares, transacciones con colegas, interacciones con niñas, transcripciones de entrevistas, intenciones de propuestas, etc. Los procesos de recogida de datos y análisis de los mismos por las profesoras fueron simultáneos en el tiempo (Miles y Huberman, 1984; Guba y Lincoln, 1987). La recolección se realizó fundamentalmente durante el curso 1990-1991. El proceso se dividió en tres grandes fases:

a) Realización en el centro de un *taller de desarrollo* del profesorado, organizado por profesores del equipo de investigación de la Universidad de Granada. Durante el mismo, las profesoras escribieron reflexiones sobre los siguientes temas: elementos nucleares del currículum, estrategias metódicas, el profesor como investigador, medios y recursos didácticos y evaluación en el currículum. Además, realizaron 72 diálogos cooperativos por parejas en torno a estos mismos temas; diálogos que fueron grabados y transcritos posteriormente.

b) Reducción del número de profesoras participantes en el estudio (N = 29 profesoras). Para la selección de las participantes se atendió a las siguientes características: 1) calidad y cantidad de la evidencia empírica producida hasta ese momento de la investigación, y 2) representatividad de las profesoras en función de los criterios relativos a etapas, niveles y áreas de conocimiento. Las profesoras fueron divididas en nueve subgrupos, de manera que cada investigador asumió la responsabilidad del asesoramiento y el seguimiento de cada subgrupo de profesoras pertenecientes al mismo ciclo o área. Cada profesora era observada por un ayudante de investigación una vez a la semana y recibía semanalmente la transcripción escrita de la observación realizada. Una vez que las profesoras disponían de las viñetas narrativas (*dossier personal*), comenzaban las entrevistas en profundidad con las mismas, quienes reflexionaban sobre aspectos reflejados en su propia práctica, realizando correcciones, matizaciones o aclaraciones acerca de distintos aspectos narrados en las viñetas. Además, las profesoras se planteaban una o varias cuestiones sobre su enseñanza, o bien el observador planteaba una cuestión significativa sobre el texto escrito.

c) Recopilación, examen, negociación y propuesta de las categorías de análisis de la evidencia generada por las profesoras, así como la elaboración de princi-

pios explicativos, mapas conceptuales, diálogos de confrontación y propuestas de reconstrucción.

Los instrumentos para sustanciar y captar el lenguaje de la práctica fueron los siguientes:

a) *Documentación.* Se obtuvo información procedente de diversos documentos administrativos: horarios, listados de profesores del centro, plan de centro, organigramas y memorias de curso.

b) *Reflexiones escritas.* Se vertieron en documentos personales elaborados por las profesoras. El registro de los pensamientos se realizó en torno a componentes curriculares (programación, modelos de enseñanza, profesor reflexivo, recursos y evaluación). Se generaron 198 reflexiones escritas, de una extensión aproximada de 250 palabras cada una.

c) *Diálogos cooperativos.* Fueron interacciones entre colegas. Los diálogos cooperativos, realizados por pares de profesoras, tuvieron una duración media aproximada de 25 minutos y adoptaron la forma de conversación grabada entre colegas.

d) *Observaciones en el aula.* Fueron semanales y en las aulas de las profesoras. La evidencia recogida de la realidad del aula en forma de viñetas narrativas reflejó las actividades que desarrollaron profesoras y alumnas. Intentaron narrar la realidad sobre la base de asertos empíricos sometidos a revisión por las profesoras.

e) *Entrevistas a las profesoras.* Finalmente, se realizaron entrevistas de los investigadores con las profesoras, que fueron grabadas y transcritas e informatizadas posteriormente. En ciertos casos, no fue posible la grabación literal de la conversación (utilizando el investigador un registro narrativo escrito, en forma de notas descriptivas, obtenidas de manera retrospectiva). Las entrevistas se realizaron manejando las profesoras la documentación producida hasta el momento, con objeto de iluminar aspectos de su enseñanza, inducir las a plantearse cuestiones sobre ella y generar hipótesis sobre la base de vías alternativas de actuación. Durante las entrevistas se negociaron los significados que la acción educativa tenía para las profesoras.

Métodos de análisis de datos. Las profesoras hablan: Pinceladas de imágenes y metáforas para enmarcar las representaciones del lenguaje de la práctica.

Se siguió el método de las comparaciones constantes, combinando la codificación de las categorías inductivas del lenguaje de la práctica con un proceso simultáneo de comparación de todas las imágenes y metáforas usadas en sus representaciones. En este sentido, se realizó la síntesis en tres fases:

a) *Reducción* de datos mediante un proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los mismos. En ella se llevó a cabo una

reflexión tentativa sobre todos los datos recogidos. Su objetivo fue sugerir posibles líneas y conexiones entre los datos. Las actividades seguidas dentro de esta fase fueron las siguientes:

1) Búsqueda de categorías, examinando los datos. Cada una de las profesoras leyó repetidamente todos los datos obtenidos, con objeto de identificar temas, ideas, intuiciones, etc., que fueron anotados al margen de los materiales escritos.

2) Lista tentativa de categorías o unidades de análisis (códigos). Cada profesora confeccionó una lista provisional de temas que constituyeron tipologías o esquemas de categorización.

b) La segunda fase consistió en la *estructuración* de datos, es decir, en la organización de toda la información para extraer conclusiones. Las profesoras dividieron los textos en unidades con significado. La unidad de registro seleccionada fue la frase o el conjunto de frases que tenían sentido propio en relación con determinados tópicos conectados con la práctica de clase. Se seleccionaron códigos interpretativos, ya que los codificadores extrajeron una serie de inferencias de los datos (generación inductiva de códigos).

c) La tercera fase consistió en la determinación de *vínculos y relaciones*, en la que se provocaron inductivamente enunciados de relaciones y se comprobaron deductivamente dichos enunciados en el campo de la práctica. En esta fase, las profesoras adquirieron con mayor significado su rol de investigadoras. Para el contraste de las hipótesis se siguió el programa de análisis cualitativo de datos por ordenador AQUAD 3.0 (Huber, 1991). En particular, la hipótesis 1 se contrastó mediante las hipótesis fijas 1, 2 y 3 de dicho programa, mientras que la hipótesis 2 se comprobó a través del componente de «minimalización» del programa citado.

El proceso de reflexión sobre la práctica: Movimientos para la reconstrucción de la acción

La interpretación de los textos sobre la enseñanza de las profesoras, consideradas como diseñadoras de la acción, ofreció luces prometedoras, respuestas inesperadas y compromisos en la construcción teórica de la complejidad práctica, y se realizó siguiendo una propuesta de ciclo reflexivo adaptada de Smyth (1989).

a) *Describir* «qué hago». Su objetivo fue permitir que las profesoras llevaran a cabo un proceso de categorización de los textos educativos individuales acumulados (reflexiones, diálogos, observaciones), que mostraban la práctica educativa como un texto codificado. Se realizó una tabla de frecuencias de códigos para cada una de las profesoras de la muestra.

b) *Informar* sobre «qué significa lo que hago» en la práctica. Para ello, las profesoras llevaron a cabo las siguientes tareas: 1) elaboración de un mapa con-

ceptual en el que quedaba reflejada su enseñanza y 2) creación de proposiciones operativas (principios explicativos o teorías de rango medio) sobre situaciones particulares que evidenciaban su conocimiento tácito sobre la secuencia de códigos seleccionados y sus relaciones.

c) *Confrontación* con la cuestión de «cómo he llegado a ser como el que así aparece». Se llevó a cabo un proceso de cooperación de pares de colegas por medio de entrevistas que permitieron a las profesoras reflexionar sobre los supuestos que habían establecido en su práctica. El proceso se realizó a partir del análisis de los mapas conceptuales y los principios explicativos de las profesoras.

d) *Reconstrucción* en el sentido de «cómo podría hacer las cosas de manera diferente». Las profesoras elaboraron nuevas proposiciones operativas de su práctica que fueron contrastadas con las creadas en la fase anterior y que se constituyeron en punto de partida de su proceso de mejora y en un indicador del cambio: de la actitud de cambio de las creencias sobre la práctica.

RESULTADOS

Los hallazgos se han presentado agrupados en torno a tres ámbitos o dimensiones:

1) *La dimensión organizativa: El colegio como marco institucional de cambio.* El estudio del colegio como organización social se ha centrado en tres aspectos:

A) *Cultura altamente acoplada del colegio: Necesidad de orden y coordinación como forma de organización profesional.* Se enfocaron todos aquellos elementos y componentes que constituyen lo que se ha denominado la cultura de la organización. La cultura organizativa del colegio, en su contexto ecológico, estaba formada por tres «macrofactores» que condicionaban sus aspectos organizativos (expresados en el Reglamento de régimen interior) y educativos (Proyecto educativo y Plan anual del centro):

a) Centro privado de carácter religioso. Este «ambiente» de educación cristiana era visible en la propia decoración del centro, en un conjunto de patrones habituales de conducta de sus miembros y, en un nivel formal-declarativo, en el Proyecto educativo y en el Reglamento de régimen interior.

b) *Cultura femenina del colegio:* Sólo tiene alumnas y la mayoría del profesorado (excepto dos de sus miembros) también está constituida por mujeres. Las profesoras han sido socializadas en una cultura que asumen ahora como propia y que, lógicamente, reproducen.

c) Abarca todos los niveles educativos no universitarios, alcanzando en el curso 1990-1991 un total de 1.893 alumnas. Este aspecto estructural condicionó

el hecho de que dentro de la cultura dominante de la organización existieran subculturas específicas referidas a cada nivel (Preescolar, EGB y BUP) o subculturas en el interior de los niveles (cultura de las profesoras de Primera Etapa, de las del Ciclo Superior, etc.), representables, como diagramas de Venn, en círculos que agrupan y que se superponen en zonas de intersección.

B) «Enseñar aisladamente, aprender juntos»: La cooperación en equipos como expresión de la participación docente. Se pudo advertir en el centro una dinámica de colaboración entre las profesoras, de forma que la organización del colegio respondía al modelo del desarrollo organizativo, por cuanto valoraba profundamente el trabajo de colaboración y la participación. Las tácticas utilizadas por las profesoras para potenciar la reflexión sobre la colaboración consistieron en:

a) La constitución de equipos de reflexión y diagnóstico, utilizando como criterio de agrupamiento la estructura que el sistema educativo adopte a partir de la Reforma; por lo que se determinaron los siguientes grupos: Preescolar, Primaria, Secundaria Obligatoria de Primer Ciclo (12-14 años), Secundaria Obligatoria de Segundo Ciclo (14-16 años) y Secundaria Postobligatoria (16-18 años).

b) La realización de un seminario de trabajo con el claustro de profesoras (durante el mes de septiembre del curso 1990-1991), en el que se trabajó sobre una serie de temas que giraron en torno a la reforma, como fueron el diseño de la acción educativa, las estrategias metódicas, el profesor como investigador y los medios y la evaluación en el currículum.

c) El establecimiento de una observación comunicativa, a través de la cual se pretendió reforzar la reflexión del profesor sobre su práctica. El observador realizó actuaciones como las de observar el desarrollo de la clase (lo que reflejaba por escrito), entregar a la profesora las observaciones realizadas y entablar diálogos con la profesora sobre el contenido de las observaciones, facilitando la reflexión sobre la práctica.

d) Una entrevista basada en las observaciones. La temática estuvo constituida por el conjunto de peculiaridades detectadas en las observaciones realizadas.

e) La colaboración en el análisis de datos. Las profesoras se implicaron en procesos de autoanálisis (reflexiones, diálogos, observaciones, entrevistas).

f) La síntesis de los resultados relativos a la colaboración. Las profesoras tenían una tradición en procesos de colaboración mediante esquemas que se podrían llamar netamente organizativos: equipos de ciclo y departamentos didácticos. No obstante, se inició un nuevo esquema: la investigación en colaboración.

Las reflexiones de las profesoras se situaron en dos grandes apartados:

1) Reflexiones de las profesoras sobre el trabajo en colaboración en unidades organizativas. A fin de dotar al estudio de mayor claridad se han presentado las reflexiones de las profesoras articuladas en torno a las funciones que realizar en equipos y departamentos, las ventajas y los inconvenientes del trabajo en equipo, las dificultades que las profesoras encontraron en la coordinación, la importancia atribuida a la colaboración, las reuniones o sesiones de trabajo en colaboración y las necesidades experimentadas por las profesoras en el desarrollo de la colaboración.

2) Las reflexiones de las profesoras sobre la idea de la investigación en colaboración, que se ordenaron en dos grandes bloques: el primero en septiembre de 1990, correspondiente al principio de curso, y el segundo en junio de 1991, es decir, al final de curso. En el proceso de análisis de los resultados se observó que las profesoras mostraban altas expectativas respecto a este tipo de investigación en colaboración, percibían necesidades de ampliación de conocimientos pedagógicos y de retroacción sobre su acción, notaban dificultades en la realización de los ciclos de reflexión, se encontraban inmersas en una situación de investigación educativa insuficientemente preparada, se forjaban con rapidez un concepto de investigación en colaboración y de profesora como investigadora que reflexiona sobre su práctica, asumían la finalidad de la investigación, consideraban las condiciones que debían cumplirse en el centro y en el aula, así como las tendencias que evitar para llegar a la meta deseada, y mostraban actitudes ambivalentes (aceptación y rechazo) ante este tipo de investigación.

C) *La «colegialidad» en el liderazgo: Características individuales del director pedagógico para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.* El estudio del liderazgo en el colegio planteó un problema inicial, por cuanto la dirección era, en cierta manera, compartida. Se comenzó a investigar el pensamiento del jefe de estudios, dado que era la persona que se encargaba, entre otras tareas, de la gestión, la organización y la coordinación en todos los niveles educativos. El jefe de estudios reconoció que era necesario tener muy variados conocimientos en diversas áreas: saber de organización escolar y legislación, poseer conocimientos que ayudasen al director en sus relaciones con la Administración, conocer las características del profesorado, técnicas de dinámica de grupo, etc. Para el jefe de estudios, el director era una persona con autoridad, a la que definió como «una superioridad real, manifiesta, reconocida y aceptada». Una función esencial que el director debe cumplir es la de coordinación. Hasta tal punto que él se considera antes coordinador que jefe de estudios. Así, hace referencia en varios momentos a su labor coordinadora: coordina las dos etapas de EGB, se coordina con la dirección del centro y se coordina con el equipo directivo.

2) *La dimensión instructiva: Estudios de caso de las visiones, voces y versiones epistemológicas del diseño del trabajo y la vida en las aulas.* Las profesoras categorizaron los materiales recopilados sobre su práctica. Los investigadores transportaron la fre-

cuencia de los códigos usados por las profesoras a una matriz. Una vez realizada la tabulación de los datos, las profesoras usaron la matriz y el *dossier* de sus propios materiales para la declaración de principios explicativos sobre su práctica, así como la representación de los mismos en mapas conceptuales. Posteriormente, cada coordinador de equipo de profesoras ajustó los principios explicativos a hipótesis que se pudieran contrastar en el programa AQUAD. Para tal fin se seleccionaron las hipótesis «fijas» comprendidas entre el tipo 1 (dos códigos, distancia determinada, sólo resultado positivo), el tipo 2 (dos códigos, distancia determinada, resultados positivos y negativos) y el tipo 3 (tres códigos, 1/2 distancia, 2/3 distancia, resultado positivo). Una vez contrastadas las hipótesis, los coordinadores las interpretaron a la luz de los principios explicativos declarados. Los materiales disponibles (principios, mapas e interpretaciones) fueron la base para el establecimiento de una preparación entre compañeras (*coaching* de pares), a fin de explicar y comprender la enseñanza propia y la ajena. Más tarde, cada profesora, a la luz de la evidencia mostrada, adoptó decisiones sobre el cambio de su enseñanza, reconstruyéndola para futuras acciones. Finalmente, cada investigador sintetizó el proceso seguido con cada profesora, narrando la casuística habida en cada situación. Por tanto, la estructura que tuvo cada una de las 29 viñetas consiste en lo siguiente: construcción de una matriz de frecuencias de sus categorías, redacción de principios explicativos de la práctica, representación de un mapa conceptual, declaración de hipótesis, interpretación de las hipótesis, diálogo entre profesoras, propuestas de mejora de la práctica y comentarios del coordinador. Se ha seleccionado, a modo de ejemplo, la profesora identificada con el código W01 para ilustrar algunos aspectos de una viñeta:

a) La categorización de la práctica realizada por la profesora generó una pluralidad de códigos para describir sus materiales y una reiteración de algunos de ellos. La frecuencia de códigos se trasladó a una *matriz* (en el eje de ordenadas se relacionaron los códigos y en el de abscisas, las fuentes de materiales y el total de frecuencias por código) para facilitar la representación numérica de esta fase de análisis de su enseñanza.

MATRIZ 1

Matriz de frecuencias de categorías (Profesora W01)

<i>Categorías</i>	<i>Reflexiones</i>	<i>Diálogos</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Entrevistas</i>	<i>Total</i>
APY	—	—	—	1	1
APX	—	2	7	1	10
API	—	—	—	1	1
COO	—	2	1	1	4
APD	—	—	—	1	1
ZON	—	—	4	1	5

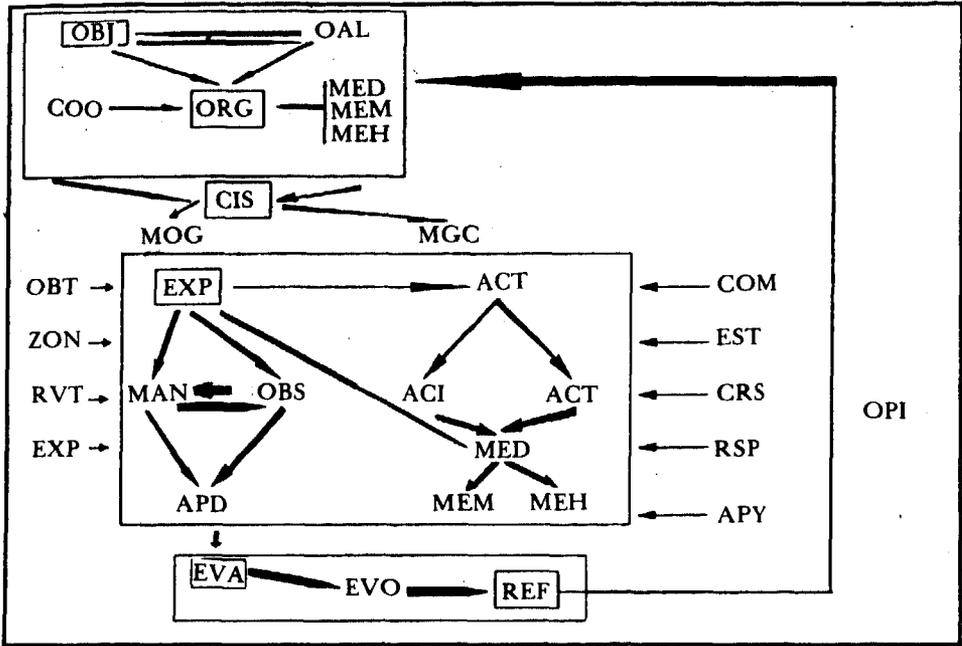
(continúa)

MATRIZ 1 (continuación)

<i>Categorías</i>	<i>Reflexiones</i>	<i>Diálogos</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Entrevistas</i>	<i>Total</i>
EST	-	2	15	8	25
EXR	6	-	-	4	10
EXP	-	4	6	1	11
EVA	-	8	-	3	11
MAN	-	-	-	1	1
MOT	-	1	-	-	1
MOG	-	1	3	-	4
MGC	-	-	-	3	3
OBJ	-	2	-	-	2
OPR	3	-	-	-	3
OPI	3	9	-	-	12
OAL	-	1	-	3	4
OBS	-	2	42	-	44
OBT	1	6	2	-	9
RVT	-	1	14	-	15
ORG	2	7	-	2	11
MEM	1	7	3	1	12
MEH	-	2	-	-	2
REF	1	2	-	3	6
COM	-	-	7	1	8
RSP	-	2	-	1	3
CRS	-	28	17	10	57
ACT	-	-	19	6	25
ACI	-	-	6	1	7

b) La representación gráfica que figura a continuación es la ilustración del *mapa conceptual* elaborado por la profesora a partir de sus principios explicativos, que se detallan más adelante.

MAPA CONGNITIVO 1 Profesora W01



c) *Principios explicativos e hipótesis.* La profesora declaró principios explicativos sobre su práctica. Las hipótesis que a continuación se reseñan fueron declaradas por el investigador de la profesora a partir de los principios explicativos, del mapa conceptual y de la jerarquización de códigos realizada como paso previo a dicha representación. Las declaraciones de las hipótesis han sido adaptadas para que pudieran ser comprobadas mediante el programa AQUAD (tipos de hipótesis 1 y 3):

Extraídas de sus principios explicativos:

1. Al iniciar la clase se dan unos minutos para la relación entre profesores y alumnos (RVT-COM, hipótesis tipo 1).
2. Los alumnos reparten los materiales para explicarlos o trabajar con ellos (MEM-RSP-ACT, hipótesis tipo 3).

3. Los alumnos, cuando realizan una actividad individual, se colocan en un sitio determinado (ACI-ZON, hipótesis tipo 1).

4. Una vez comenzado el trabajo, la profesora intenta no explicar nada; son las niñas las que se ayudan unas a otras (ACI-API, hipótesis tipo 1).

5. Las niñas deben poner el nombre a todos sus trabajos (RSP-MEM, hipótesis tipo 1).

Extraídas de la jerarquización de categorías:

6. En el proceso de desarrollo del centro de interés se parte de una motivación de gran grupo (o de clase) para pasar, posteriormente, a una explicación que lleva a una actividad (MOG-EXP-ACT, hipótesis tipo 3; MOC-EXP-ACT, hipótesis tipo 3).

7. La explicación está compuesta de manipulación y observación, que se relacionan entre sí, y éstas, a su vez, llevan a la niña a un aprendizaje por descubrimiento (EXP-MAN-OBS, hipótesis tipo 3; MAN-OBS-APD, hipótesis tipo 3).

8. El trabajo está compuesto de trabajo individual y colectivo y ambos necesitan unos medios materiales y humanos para su consecución (ACI-MEN, hipótesis tipo 1; ACI-MEH, hipótesis tipo 1; ACC-MEM, hipótesis tipo 1; ACC-MEH, hipótesis tipo 1).

9. Se efectúa una evaluación continua, a partir de la cual, el profesor reflexiona e investiga, para pasar de nuevo al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje (EVO-REF-INV, hipótesis tipo 3).

Extraídas del mapa conceptual:

10. En la organización influye la cooperación entre profesores y los recursos didácticos (COO-ORG-MED, hipótesis tipo 3).

d) Interpretación de las hipótesis. A partir de los principios explicativos extraídos de la práctica, de la jerarquización de categorías realizada, así como del mapa conceptual que refleja el proceso de enseñanza-aprendizaje de clase, se ha extraído un total de 15 hipótesis, que se contrastaron mediante el programa AQUAD. Las hipótesis se redactaron para estudiar si existía una relación entre dos o más categorías en todo el material del *dossier* de la profesora.

e) Diálogo entre profesoras. La profesora identificada mediante el código W03 entrevistó a la identificada mediante la clave W01 sobre los principios explicativos y el mapa conceptual de su enseñanza. A continuación se presenta un extracto de la entrevista:

W03: ¿Cómo has visto tu enseñanza después de jerarquizar los principios?

W01: Te voy a explicar un poco el mapa. En una primera fase he puesto que unos objetivos generales son también objetivos hacia el alumno. Para esta organización también hay que contar con medios materiales y humanos. Una vez planteado, pasaría a lo que se realiza con las niñas, es decir, trabajar con los centros de interés, los cuales se van haciendo a lo largo del tiempo; que se les ponga en las motivaciones generales y en las de grupo de clase. Estas dos motivaciones llevarían a lo que es el trabajo con las niñas y yo. Todos los años que he estado con niñas de cuatro años, pues siempre he intentado partir, antes de llegar a la actividad individual o colectiva, de la experimentación, bien sea manipulativa o de observación, y esto ha hecho que la niña haga el descubrimiento de lo que se está trabajando. Se le repartía la actividad que se iba a hacer, pero antes se hacían una serie de ejercicios para que la niña manipulara objetos, o donde la niña observara ese concepto; con este descubrimiento pasaba a las niñas a unas actividades individuales o colectivas de clase, y que en estas actividades las niñas contarán con unos medios materiales o humanos. Se observa cómo van las clases; y esto nos lleva a una reflexión: qué es la organización o la planificación del curso. Y aquí se metería también qué es la reforma educativa, y qué son los objetivos de investigación del profesor.

f) *Propuestas de mejora.* La profesora elaboró las siguientes propuestas de mejora: «De la hipótesis de *secuencias y orden* hacer una propuesta de mejora. Por un lado, veo importante que en alumnos de esta edad se lleven a cabo orden y secuencia en las actividades, pues no tienen noción del tiempo y necesitan orden en la actividad para poder situarse en el tiempo. Pero este principio me hace reflexionar: ¿Hasta qué punto esta secuencia y orden son importantes? ¿No puedo estar cayendo en el error de una enseñanza aburrida y siempre igual? Intentaré observar esta hipótesis y poner en marcha una mejora. Y por otro, la hipótesis de *principio de relación* tengo que mejorarla, pues ha salido en mi práctica educativa con una frecuencia baja, y pienso que es una de las más importantes en el nivel de Preescolar».

g) *Comentarios del investigador.* Los principios explicativos de esta profesora surgen a raíz de la jerarquización de códigos realizada por ella misma y de un planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en tres grandes momentos: planificación, ejecución y evaluación.

3) *La dimensión curricular: Matrices del razonamiento práctico y del conocimiento personal, intuitivo y de improvisación de las profesoras.* En este epígrafe se analizan los resultados correspondientes al conjunto de los profesores de la muestra estudiada inicialmente (29 profesores) y de la estudiada posteriormente (26 profesores) para la realización de la matriz de «minimalización». El propósito de las matrices que se presentan, en consecuencia, es el de ofrecer una visión resumida del conjunto de los datos organizado en componentes de variables. Las cinco matrices han sido las siguientes:

a) *Matriz agrupada conceptualmente*, que consiste en la propuesta de conceptos coherentes con los datos de la práctica de los profesores, datos que fueron derivados empíricamente por el investigador (Miles y Huberman, 1984). En esta matriz, los conceptos aparecen en la primera línea horizontal, y se enumeran en la primera columna los códigos numéricos de los profesores participantes. El resto de las celdillas corresponde a las respuestas que dieron los diferentes profesores a los conceptos. Tanto los conceptos como las respuestas se han reducido a una sola palabra utilizada como concepto, y que comprende tanto el conjunto de preguntas que tienen una referencia común, como el conjunto de opiniones que se relaciona entre sí. En la elaboración de la matriz se ha tratado de respetar, en la medida de lo posible, la terminología utilizada por el profesor en la categorización de sus materiales. Asimismo se han seleccionado aquellos conceptos que repetían más las profesoras. Estos criterios han llevado a plantear seis conceptos fundamentales usados por las profesoras: participación de alumnos, distribución de alumnos, evaluación, aplicación curricular, metodología y formación del profesorado.

b) *Matriz ordenada de destrezas*, que resume las destrezas docentes observadas por el investigador, según los ciclos educativos (Miles y Huberman, 1984). Se han desplegado matrices particulares para las profesoras de Preescolar, Ciclo Inicial, Ciclo Medio, Ciclo Superior, BUP-1 (Ciencias) y BUP-2 (Humanidades). En el eje de abscisas se encuentran las siglas con las que se identificaron las profesoras y en el eje de ordenadas, 25 destrezas que poseía la totalidad de la muestra. Las destrezas se relacionaron con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de ellas pertenecen a la etapa de planificación, mientras que otras se refieren a habilidades necesarias para poder llevar a cabo la instrucción o la evaluación de todo el proceso. Las destrezas se han clasificado según el siguiente esquema: planificación (cooperar con los compañeros, reflexionar, planificar, mostrar capacidad para reciclarse e investigar), interacción-instrucción (controlar tareas y actividades paralelas, proponer actividades adecuadas, usar materiales, resolver problemas, usar diferentes metodologías, facilitar el enriquecimiento intelectual de los alumnos, conseguir objetivos), interacción-dirección de clase (relacionarse y ayudar, organizar el aula, establecer normas de clase, indicar cómo moverse, incrementar la participación del alumno, hacer dinámica la clase, crear un clima en el aula), interacción-actitudes (potenciar la autonomía y la responsabilidad de las alumnas, motivarlas, estimular en ellas la adquisición de valores) y evaluación (conocer a las alumnas, evaluar, fomentar la autoevaluación de las alumnas, reflexionar, tener capacidad para reciclarse e investigar).

c) *Matriz de frecuencias: Análisis cruzado de casos*, que representa la reiteración de códigos siguiendo valores agrupados en una escala (Miles y Huberman, 1984). En ella se agrupan los símbolos de las categorías en relación con las veces que aparecen expresadas por las profesoras en los documentos producidos por ellas. En este caso, los profesores aparecen en la segunda columna de la izquierda con su código, y el ciclo al que pertenecen se presenta en la primera. En la primera línea horizontal superior se establece una escala de distribución de frecuencias de 1 a 60, con los siguientes valores: 1-6 casos, frecuencia peque-

ña; 7-12 casos, baja frecuencia; 13-18 casos, frecuencia regular; y 27-60 casos, frecuencia muy alta.

d) *Matriz de preocupaciones profesionales y juicio crítico, por ciclos vitales*, que sintetiza los problemas, las preocupaciones y la reflexividad de los docentes según un agrupamiento de los mismos por ciclos vitales. En las cuatro columnas de la matriz aparecen los aspectos profesionales seleccionados: preocupaciones, problemas, dilemas y consideración profesional; necesidades formativas y de desarrollo profesional; relaciones profesionales en el centro y reflexividad. Estas cuatro columnas se cruzan con cuatro filas, correspondientes a los cuatro ciclos vitales en los que se ha agrupado a los 26 profesores de la muestra, según su edad.

e) *Matriz de «minimalización»*, que permitió el contraste de la hipótesis principal 2. Se utilizó el programa de ordenador AQUAD para comparar la teoría fundamentada de las profesoras, cuando dicha teoría se redujo a un conjunto limitado de «metacódigos» de la acción educativa. El número de «metacódigos» se estableció en función de las características intrínsecas del programa de ordenador (Huber, 1991). A continuación se relacionan los indicadores («metacódigos») seleccionados: indicadores cuantitativos obtenidos por la agregación de frecuencias de códigos usados por las profesoras (destrezas metacognitivas), componentes para la descripción de una teoría de acción curricular (metas, valores, dilemas e incertidumbres, etc.), creencias sobre la gestión de las situaciones y las tareas con las niñas (establecimiento, mantenimiento y preocupación por el orden en la clase, etc.); e indicadores cualitativos obtenidos por el juicio subjetivo de los coordinadores sobre las profesoras: cultura profesional (proclividad o resistencia al cambio del profesorado) y «feminización» de la enseñanza (autonomía y colaboración; constructivistas o receptoras de conocimiento).

CONCLUSIONES

Se han ordenado las conclusiones en las tres dimensiones que han estructurado la investigación: organización, instrucción de clase y currículum escolar. No obstante, se podrían haber referido a dimensiones distintas que han emergido a lo largo del estudio: colaboración entre la universidad y los colegios concertados, «feminización» de la enseñanza, aprendizaje de las niñas, participación de la comunidad en las actividades del centro, perfeccionamiento de las profesoras, etc.

A) Conclusiones generales de la dimensión organizativa

El centro refleja una cultura estable, porque existe una alta aceptación de los valores básicos, que comparten y a los que se adhieren todos o la mayoría de sus miembros. En cuanto al grado de intervención, los miembros siguen la dinámica de la organización, encauzados por unas normas, una división de roles, unos horarios, etc., y un equilibrio entre el apoyo de los directivos y el ni-

vel de exigencias. La autonomía y la iniciativa individual de sus miembros se subordinan a la organización; las demandas de éstos son asumidas en tanto que encajen con los planes de los directivos y no supongan la ruptura de la cultura dominante del centro. Tres grandes factores estructurales (centro privado de carácter religioso, cultura «femenina» del colegio y acogida de todos los niveles educativos no universitarios) condicionan el conjunto de patrones, reglas y expectativas, internamente relacionados, con una coherencia que les da un carácter o sentido de comunidad (valores compartidos) propio. Junto a la cultura dominante de la organización existen subculturas específicas referidas a cada «comunidad ocupacional» (Preescolar, EGB y BUP), aunque con una intersección mutua muy amplia, que no da lugar a una «balcanización», y sí a un plan de acción conjunto.

Las conclusiones en relación con el *trabajo en colaboración* son las siguientes: a) se ha detectado la existencia de hábitos arraigados de trabajo en colaboración en el centro, reflejada en múltiples facetas y en todos los niveles educativos; b) los departamentos didácticos suelen cumplir todas las funciones asignadas excepto una, la de «establecer criterios de autoevaluación de la acción docente del departamento» (esta función se podría ampliar a los equipos de ciclo); c) los equipos de ciclo cumplen prácticamente todas las funciones menos la referida a «coordinar el uso de recursos didácticos»; d) el nivel en el que mejor se percibe la coordinación es el de Preescolar; e) los niveles educativos distintos al de Preescolar, aunque trabajan en equipo, sienten mayores necesidades de mejorar; f) los departamentos echan en falta la interdisciplinariedad; g) la mayor dificultad que impide la labor de equipo es, indudablemente, la falta de tiempo; y h) las profesoras muestran una elevada concienciación sobre la importancia de trabajar en equipo.

Las conclusiones respecto al *liderazgo* ponen de manifiesto lo siguiente: a) el jefe de estudios se ve a sí mismo como un líder carismático; b) declara una ineludible necesidad de formación de líderes que alivie el desarrollo de estos profesionales (basado hasta ahora en la experiencia personal; lo que en su caso ha significado partir de la práctica para llegar a construirse una teoría); c) entiende la enseñanza y también la dirección como una mezcla de ciencia, arte, habilidad y «oficio»; d) ve al director como a una persona que posee sentido común, que aprende de su experiencia vital y que se comporta con espíritu abierto y crítico; como alguien que aprende a reflexionar sobre sus acciones, esencialmente planificador y coordinador, conocedor de su entorno y capaz de prever posibilidades; e) entiende que la institución debería ser algo más que la persona del director; que habría que conseguir que la institución educativa dispusiera de un estilo propio; f) que se establecieran cauces de comunicación con las profesoras; g) que se apoyara en los llamados líderes intermedios; jefes de departamento y coordinadores de equipos docentes; h) que posea autoridad reconocida por los demás; i) que la autoridad se relacione con la autonomía que se posea; y j) que el papel de un director en la formación de sus profesores consiste esencialmente en un apoyo tanto formal como informal al profesorado, es decir, organizando diversas actividades de formación, poniendo en marcha algún plan específico de acción

para resolver las necesidades surgidas de la acción docente, utilizando las reuniones de equipos y departamentos para la socialización de los profesores principiantes, y proponiendo actividades de supervisión de la instrucción.

B) Conclusiones generales de la dimensión instructiva

(se ha seleccionado sólo el caso de la profesora identificada con el código W01)

De las 15 hipótesis extraídas respecto a la profesora identificada con la clave W01 sólo se verificó el 20 por 100 de las mismas. La hipótesis que se verificó con más resolución se refirió a la secuencia o al orden que seguía en su aula (MOG-EXP-ACT). De forma general, la dinámica de su clase se iniciaba con una motivación en gran grupo, que iba seguida de una explicación que llevaba a la realización de una actividad por parte de las alumnas. Esta hipótesis se ha confirmado en las observaciones números dos y seis. Otra hipótesis verificada se relacionaba con el principio de responsabilidad o de autonomía del alumno (RSP-MEM). Por último, otra hipótesis confirmada, aunque con una frecuencia baja, fue la que se denominó «principio de relación» (RVT-COM).

C) Conclusiones generales de la dimensión curricular

a) Conclusiones de la matriz conceptual. El profesorado se caracteriza conceptualmente por una participación general del alumnado, un predominio de las formaciones estables en cuanto a la distribución del alumnado, una evaluación continua, individualizada y diagnóstica con incidencia en la formación del alumno y la reflexión del profesor, una implementación curricular en la que predominan el trabajo en grupo y el individual, con la ejemplificación y la explicación como estrategias fundamentales para presentar la información, una metodología basada en principios cognitivos y una formación del profesor guiada por la autorreflexión sobre su práctica.

b) Conclusiones de la matriz de frecuencias. La categoría MOT (motivación) se repite en todos los ciclos. Hay dos categorías que se repiten en cuatro de los cinco niveles educativos analizados: La categoría EVA (evaluación) se repite en Preescolar, en los ciclos Medio y Superior de la EGB y en BUP. La categoría PAR (participación) se repite en los ciclos Inicial, Medio y Superior de EGB y en BUP. Existe un número de categorías que sólo se dan en tres niveles educativos: ORG (organización), que se encuentra en Preescolar y en los ciclos Inicial y Superior de EGB, OBJ (objetivos), que aparece en Preescolar y en los ciclos Inicial y Superior de EGB, y PLA (planificación), que se da en los ciclos Inicial y Superior de EGB y en BUP. Hay varias categorías que se dan en dos niveles educativos: ACT (actividades y ejercicios), que está presente en Preescolar y en BUP, OBS (observación), que aparece en Preescolar y en el Ciclo Inicial, DES (desarrollo), que se observa en BUP y en el Ciclo Inicial, y EST (estrategia) anotada en BUP y en Preescolar. Hay una gran correspondencia de categorías entre el Ciclo Superior de la EGB y el BUP: contenidos, dificultades, participación,

programación, motivación, evaluación, individualización, metodología y planificación. Asimismo, hay varias categorías que se dan sólo en un nivel con significación: comentarios reiterativos, preguntar, corregir, supervisar, indicar, actitud-postura, metodología del profesor, colaboración, ambiente, metodología activa, organización de la clase, alumnos y orden. Los temas que más interesan al profesorado giran en torno a la motivación, la evaluación, la participación, los objetivos y la metodología. Los dos temas fundamentales en el Ciclo Inicial son la motivación y la corrección. La temática que destaca en el profesorado de Preescolar se centra en la motivación, la evaluación, la organización, las estrategias y los objetivos. En el Ciclo Superior se considera más importante todo lo que gire en torno a los temas de motivación, evaluación, objetivos, participación, relación de conocimientos, dificultades, programación, individualización y contenidos. Finalmente, en BUP destacan tres temas, que son la motivación, la evaluación y la metodología.

c) *Conclusiones de la matriz de destrezas.* **Preescolar:** a) Las cuatro profesoras poseen 13, del total de 25, destrezas que aparecen en la matriz; b) entre ellas predominan las destrezas de instrucción; c) la destreza más empleada es la de *autonomía y responsabilidad* de los alumnos; d) las profesoras poseen aquellas destrezas que están relacionadas con la evaluación de la instrucción (*conocerlas, evaluar y que el alumno se autoevalúe*). **Ciclo Inicial:** a) Las cuatro profesoras mencionan un 80 por 100 del total de las destrezas; b) las destrezas que no aparecen son las de *organización del aula, realización de actividades paralelas, creación de un clima de aula, cómo moverse, y que el alumno se autoevalúe*; c) en el caso de las enseñanzas «preactiva» (planificación) y «postactiva» (evaluación), la destreza *capacidad de reciclarse e investigar* es común a las profesoras del ciclo; d) en las destrezas interactivas destacan las de *relacionarse y ayudar y las normas de clase*. **Ciclo Medio:** a) Las profesoras del Ciclo Medio poseen un total de diez destrezas; b) predominan las destrezas de *dirección de clase (que el alumno participe, normas de clase, cómo moverse y crear un clima de aula)*; y c) la destreza más empleada, participación del alumno, se fomenta con trabajos y materiales e implicando al alumno en la toma de decisiones. **BUP-1 (Ciencias):** a) Poseen un total de 17 destrezas, que corresponden a la fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje; b) las profesoras, en su mayoría, poseen destrezas instructivas, seguidas de las destrezas de dirección de clase y aquellas que van dirigidas a fomentar una serie de actitudes en el alumnado; y c) la destreza más empleada es la de *motivar a las alumnas*. **BUP-2 (Humanidades):** a) poseen 18 destrezas (un 72 por 100 del total); b) sólo una destreza poseen en común, la de *motivar a las alumnas*; c) en cinco casos aparecen las de *que el alumno se enriquezca intelectualmente y evaluar*; d) se destaca la ausencia de las relativas a *cooperar con los compañeros y la capacidad de reciclarse e investigar*; e) las destrezas de carácter interactivo son las más comunes; y f) las destrezas de dirección de clase (*que el alumno participe y crear clima de aula*) aparecen en cuatro, de siete, casos.

d) *Conclusiones de la matriz de preocupaciones profesionales y juicio crítico por ciclos vitales:* a) Las actitudes y la conducta profesional, así como la forma en que percibían y realizaban el trabajo las profesoras variaban en función de su evo-

lución biográfica; *b*) ésta se manifestaba en un aumento en el grado de compromiso escolar desde el inicio de la carrera profesional hasta alcanzar la madurez profesional (35 y 40 años de edad, y 10 ó 15 años de ejercicio de la enseñanza); y *c*) igualmente se expresaba en una disminución del compromiso institucional y profesional por el incremento de circunstancias familiares específicas, como el tener hijos pequeños.

e) Conclusiones de la matriz de «minimalización»: *a*) Existe una dispersión de 16 combinaciones de las teorías de enseñanza de las profesoras. Las combinaciones que originan las teorías *ABCDEF* (las profesoras poseen destrezas metacognitivas, son capaces de describir una teoría propia de su acción, mantienen creencias sobre cómo gestionar su clase, son proclives al cambio, colaboran con las compañeras y son constructoras de conocimiento) y *AbcDEF* (tienen destrezas metacognitivas, se manifiestan favorables al cambio, prefieren trabajar en un contexto de colaboración y construyen conocimiento, aunque no articulan los componentes para proponer una teoría de acción curricular o de organización de la clase) agrupan a cuatro y tres profesoras, respectivamente. *b*) Cuando se usa el «metacódigo» DEM (destrezas metacognitivas) como valor criterio, las agrupaciones de letras BCE, DEF y BEF se asocian con A (DEM). Como se observa, E está presente en las tres composiciones de códigos asociados con A, con lo que se concluye que las destrezas metacognitivas se asocian con la colaboración entre colegas (ACO).

IMPLICACIONES

Se deben considerar las siguientes acciones educativas en los modelos de desarrollo del profesorado: *a*) promover una estrategia de reflexión como futuro modelo de perfeccionamiento docente, *b*) evaluación por las profesoras de las fases del proceso cíclico de reflexión sobre la práctica educativa, *c*) rol del profesor como practicante que reflexiona sobre su acción, *d*) supervisión de la práctica por pares de colegas, *e*) liderazgo instruccional y autoridad en la jefatura de estudios, *f*) diferenciación de los estilos de enseñanza entre colegas en función de variables culturales (sexo, edad, grado académico, experiencia docente, cursos de reciclaje, etc.), *g*) sistematización de estrategias y de algoritmos de enseñanza, *h*) utilización de estrategias identificadas por las profesoras para mejorar el clima del centro, *i*) análisis del discurso verbal en clase, *j*) proceso de asesoramiento externo en el centro, *k*) redacción de guías para la evaluación de prácticas, tareas, estrategias de clase y proyectos curriculares, *l*) procesos para la gestión del cambio en el centro, *m*) caracterización del contacto inicial con el centro, y *n*) consideración de la cultura del centro educativo como objeto de perfeccionamiento docente.

LIMITACIONES

Por último, se detectaron las limitaciones que se refieren a continuación: *a)* Los ayudantes de investigación ofrecieron viñetas descriptivas diferentes en cuanto a la estructura y al estilo de la enseñanza de las profesoras, a pesar del seminario de entrenamiento seguido; *b)* las profesoras revisaron la práctica (proceso de retroacción inmediata sobre la misma) de forma diferente; *c)* la acumulación de evidencias sobre las profesoras fue desigual y, en cierto modo, insuficiente; *d)* la investigación siguió varios esquemas, que dieron un carácter exploratorio a algunas de las matrices elaboradas (ciclos vitales, «minimalización» y destrezas); y *e)* el equipo de asesores externos poseía experiencias distintas respecto a los procesos de investigación y de perfeccionamiento didáctico de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrews, S. (1991): «The role of the advisory teacher in staff development», en L. Bell y Ch. Day, *Managing the Professional Development of Teachers*, Milton Keynes, Open University Press, pp. 49-63.
- Bates, R. S. (1987): «Corporate Culture, Schooling and Educational Administration». *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), pp. 79-115.
- Bolman, L. G. y Deal, T. E. (1984): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Burden, P. R. (1990): «Teacher Development», en W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan Publishing Company, pp. 311-328.
- Day, Ch. (1990): «The Development of Teachers' Personal Practical Knowledge through School-based Curriculum Development Projects», en Ch. Day, M. Pope y P. Denicolo, *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, Lewes, The Falmer Press, pp. 213-239.
- Deal, T. E. (1985): «The Symbolism of Effective Schools». *The Elementary School Journal*, 85 (5), pp. 601-620.
- Duschl, R. A. (1988): «Scientific Theory as Schema: An Epistemological Perspective». Comunicación presentada en la *Annual meeting of the AERA*, New Orleans.
- Goodman, J. (1986): «Making early field experience meaningful: A critical approach». *Journal of Education for Teaching*, 12 (2), pp. 109-125.
- Griffin, G. A. (1987): «The school in society and social organization of the school: Implications for staff development», en M. F. Wideen e I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement. A focus on the teacher*, New York, The Falmer Press, pp. 1-37.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1987): «Naturalistic Inquiry», en M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press, pp. 147-151.

- Hamilton, R. (1988): «Scientific Theory as Schema: A Psychological Perspective». Comunicación presentada en la *Annual meeting of the AERA*, New Orleans.
- Huber, G. (1991): *AQUAD. Análisis de datos cualitativos con ordenadores; principios y manual de programas AQUAD 3.0*. Sevilla.
- Joyce, B. R. y Showers, B. (1982): «The coaching of teaching». *Educational Leadership*, 40 (1), pp. 4-9.
- Joyce, B. (Ed.) (1990): *Changing School Culture through Staff Development. 1990 ASCD Yearbook*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lieberman, A. (Ed.) (1988): *Building a Professional Culture in Schools*. New York, Teachers College Press.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, Sage.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Olson, J. K. (1988): «Making Sense of Teaching: Cognition vs. Culture». *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), pp. 167-169.
- Rossman, G. B.; Corbett, H. D. y Firestone, W. A. (1988): *Change and Effectiveness in Schools*. Albany, State University of New York Press.
- Rowan, B. (1990): «Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools», en C. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education*, 16, pp. 353-389.
- Sambo, Ch. E. y Schenkat, R. (1990): «One district learns about restructuring». *Educational Leadership*, 47 (7), pp. 72-75.
- Smyth, W. J. (1989): «Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, 40 (2), pp. 2-9.
- Trachtman, R. y Levine, M. (1988): «Towards a definition of teacher leadership». Comunicación presentada en la *Annual meeting of the AERA*, New Orleans.

ANEXO

Relación de códigos usados en la matriz y en el mapa cognitivo

APY	APOYO. Establecimiento de una relación de ayuda tanto interna (centro-aula) como externa (padres, instituciones, investigadores...).
APX	APOYO. Externo.
API	APOYO. Interno.
CIS	CENTRO DE INTERÉS. Punto de partida para desarrollar un tema en el aula.
COO	COOPERACIÓN. Actitud que permite el trabajo en común del equipo de profesores.
APD	DESCUBRIMIENTO. Estrategia de enseñanza en la cual el niño aprende mediante la experimentación.
ZON	ESPACIO. Rincones dentro de la clase que nos marcan las áreas.
EST	ESTRATEGIA. Medio por el cual el profesor intenta conseguir un objetivo o meta. El medio o estrategia es muy particular del profesor.
EXR	EXPERIMENTACIÓN. Proceso mediante el cual se pone en marcha una actividad renovadora y se evalúan los resultados.
EXP	EXPLICACIÓN. Estrategia didáctica con la que se proporciona información para conseguir un objetivo.
EVA	EVALUACIÓN. Estudio o sondeo que se realiza para ver el nivel adquirido por el alumno o el que ya tiene.
EVO	EVALUACIÓN CONTINUA.
MAN	MANIPULACIÓN. Técnica educativa que permite al niño tomar contacto directo con los objetos.
MED	RECURSOS. Medicos de los que se dispone en el aula que facilitan la labor docente.
MOT	MOTIVACIÓN. Estrategia usada por el profesor para mostrar contenidos y conceptos de forma amena y agradable al alumno con el fin de conseguir unos objetivos determinados.
MOG	MOTIVACIÓN GRAN GRUPO. Cuando se hace con todos los grupos de edad.
MGC	MOTIVACIÓN GRUPO CLASE. Se hace sólo en el grupo de la clase.
OBJ	OBJETIVO. Meta que alcanzar por el profesor o por el alumno en el proceso educativo.
OPR	OBJETIVO: RECICLAJE. Estudio y preparación continua del profesor.

(continúa)

ANEXO (continuación)

OPI	OBJETIVO: INVESTIGACIÓN. Estrategia de trabajo para responder a interrogantes importantes para el profesor.
OAL	OBJETIVO: ALUMNO.
OBS	OBSERVACIÓN. Técnica mediante la cual una agente pasivo acumula datos sobre un agente activo.
OBT	OBSTÁCULOS. Circunstancias que limitan o dificultan la práctica docente.
RVT	ORDEN TRABAJO. Repetición de una secuencia cuando se lleva a cabo una actividad.
ORG	ORGANIZACIÓN. Planificación que se realiza para llevar a cabo la tarea docente.
MEM	RECURSOS: MATERIALES.
MEH	RECURSOS: HUMANOS.
REF	REFLEXIÓN. Proceso mediante el cual el profesor emite juicios sobre su actividad diaria dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
COM	RELACIÓN. Situación en la que dos o más individuos interactúan.
RSP	RESPONSABILIDADES. Asignación de trabajos adecuados a cada grupo de edad.
CRS	COMENTARIOS REITERATIVOS. Referencia a alguna pregunta o referencia a algún tema determinado. Comentarios realizados de forma imprevista, causados por una vivencia específica. Explicación sobre alguna circunstancia relacionada con los alumnos o la clase a una persona pasiva de la enseñanza.
ACT	TRABAJO. Actividades que realizar por el alumno (lectura, video, música...).
ACI	TRABAJO INDIVIDUAL. Lo realiza él sólo.