

**INSTRUMENTOS PARA LA
COORDINACIÓN EN LOS ÁMBITOS
DE LA GESTIÓN, TUTORÍA Y
CURRÍCULUM EN CENTROS DE
ENSEÑANZA PRIMARIA Y
SECUNDARIA CON EL OBJETIVO DE
ASEGURAR LA LÍNEA PEDAGÓGICA**

MEMORIA FINAL

Director: Dr. Pere Darder

MEMORIA FINAL

INSTRUMENTOS PARA LA COORDINACIÓN EN LOS ÁMBITOS DE LA GESTIÓN, TUTORÍA Y CURRÍCULUM EN CENTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA CON EL OBJETIVO DE ASEGURAR LA LINEA PEDAGÓGICA

Proyecto aprobado en el Concurso
Nacional para otorgar ayudas a la
Investigación Educativa (Orden de 23 de
septiembre de 1997 /B.O.E. de 10-10-97)

Director: Dr. Pere Darder

Con la colaboración de:

Amatller Balada, Rosa Maria; Cugat Solà, Laura; Gibert Mombrú, Jaume;
Izquierdo Rodríguez, Conrad; Laplana Montserrat, Mercè;
Mackay Jarque, Anna; Martín Caparrós, Paulina; Noguerol Rodrigo, Artur;
Padró Margó, Josep; Pampalona, Ramon, Carme;
Rius Benito, Maria Dolors; Sala Hill, Margarida; Vilaplana Lapena, Enric;
y todo el profesorado del claustro del centro.

Bellaterra, 29 de septiembre de 2000

ÍNDICE

| | Página |
|---|--------|
| Introducción..... | 1 |
| Planteamiento del tema..... | 1 |
| Plan del informe..... | 3 |
| | |
| 1. Precisiones conceptuales: "Instrumentos para la coordinación pedagógica"..... | 5 |
| | |
| 2. Marcos de la investigación. Metodología..... | 8 |
| 2.1. El centro participante en el marco de la Reforma..... | 8 |
| 2.2. La comunicación sistémica como mecanismo organizador de la coordinación pedagógica..... | 9 |
| 2.3. Hipótesis de trabajo y metodología..... | 13 |
| 2.4. Objetivos acordados..... | 15 |
| 2.5. Fases y pasos..... | 15 |
| 2.6. Esquema resumen del contenido temático en relación con las fases..... | 17 |
| 2.7. Análisis de la información recopilada..... | 18 |
| | |
| 3. Instrumentos para la coordinación pedagógica..... | 20 |
| 3.1. Instrumentos relacionales..... | 24 |
| Comisión CERE..... | 26 |
| Reunión de profesores..... | 32 |
| 3.2. Instrumentos del ámbito de la gestión..... | 36 |
| Identificación de los elementos que definen la gestión del centro: GDIE.00 | 37 |
| Nivel de satisfacción de la comunidad educativa con relación a la gestión del centro: GDNSC.00 | 42 |
| Identificación de los elementos que definen la gestión del centro: GEARE.00 | 49 |
| Evaluación de las reuniones de profesores: GEERP.00 | 54 |
| 3.3. Instrumentos del ámbito de la tutoría..... | 57 |
| Identificación de elementos de la función tutorial: TDIE.00-1 | 58 |
| Identificación de elementos de la función tutorial: TDIE.00-2 | 62 |
| Observación de la tutoría de grupo: TDOTG.00 | 69 |
| Observación de las entrevistas con las familias: TDEF.00 | 76 |
| Pauta para el seguimiento de la tutoría de grupo: TESTG.00 | 81 |
| Pauta para el seguimiento de las entrevistas con las familias: TESEF.00 | 87 |

| | | |
|------|---|-----|
| 3.4. | Instrumentos del ámbito del currículum | 92 |
| | Información sobre las actividades de lectura: CDAL.00-1 | 93 |
| | Formación e información sobre las actividades de lectura: CDAL.00-2 | 98 |
| | Pautas para la realización y seguimiento de actividades de lectura: CEAL.00 | 104 |
| 4. | Evaluación final | 112 |
| | Función de la evaluación | 113 |
| | Concepciones del profesorado | 114 |
| | La visión global de lo realizado | 116 |
| | Los instrumentos | 116 |
| 5. | Conclusiones y recomendaciones..... | 120 |
| 5.1. | Conclusiones | 120 |
| | Comprensión y actitud positiva hacia la coordinación y el proyecto concreto | 120 |
| | Marcos de la investigación y metodología | 121 |
| | Instrumentos | 123 |
| 5.2. | Recomendaciones | 124 |
| 6. | Referencias..... | 126 |

Figuras

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 1: | Esquema conceptual-metodológico de la investigación | 7 |
| Figura 2: | Hipótesis de trabajo | 14 |
| Figura 3: | Cronograma | 16 |
| Figura 4: | Fases y ámbitos del proyecto. | 17 |
| Figura 5: | Cuadro general de los instrumentos | 22 |
| Figura 6: | Componentes de la evaluación final | 113 |

INTRODUCCIÓN

La comunicación, la diversidad, la influencia educativa y la coordinación de estos elementos en función de su coherencia a lo largo de la escolaridad son algunos de los tópicos de investigación educativa que están aportando un conocimiento mayor sobre el modo en que la institución escolar debe contribuir al desarrollo personal de los escolares y del profesorado.

El hecho de que la investigación educativa esté hoy en mejores condiciones para poder superar el listón de la mera acumulación empírica de resultados se debe a los avances teóricos sobre la relación interactiva entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza, a la asunción del carácter sociocultural del fenómeno educativo y a la gran variedad de oportunidades que ofrecen la complementariedad entre diferentes metodologías y la investigación cualitativa considerada en sí misma.

Dentro de este nuevo marco teórico y metodológico, debe situarse el informe que presentamos. Su objeto es el estudio de un caso en concreto que ha sido examinado con el objetivo de profundizar en el tema de la coordinación pedagógica entre las etapas educativas¹. Como sucede en cualquier investigación en el campo de la educación, la generalización o, dicho con mayor precisión, la difusión y la transferencia de los resultados a otros centros, no puede hacerse de una manera automática. Las características de cada centro educativo determinan las actuaciones y sólo con una adecuada comprensión del entorno en el que éstas se llevan a cabo pueden entenderse las decisiones que se toman en la acción educativa (McKernan, 1999)

Planteamiento del tema

La compleja gestión del bucle educación/desarrollo se realiza en los diferentes niveles de planificación y organización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los aspectos personales, las relaciones interpersonales, la dinámica de grupo, el trabajo en equipo, la

¹ Siguiendo la clasificación de Stake (1994), se informa sobre un estudio de caso instrumental.

dirección del centro educativo, la administración, la legislación y el saber son las piezas que configuran el mapa de las múltiples coordinaciones que son necesarias para impulsar prácticas educativas promotoras de desarrollo personal (Coll, Palacios y Marchesi, 1991; Coll y otros, 1998; Genovard y Gotzens, 1990; Perinat, 1998; Sarramona, 2000).

Un reto permanente, que compromete la calidad de la educación, es observar el modo en que se lleva a cabo la integración vertical que hace posible la coordinación de diferentes aspectos y niveles de complejidad dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a un eje central. El tema de la línea pedagógica, incluyendo el conocimiento didáctico (Porlán, 1993), y, especialmente, todo lo relacionado con los procedimientos lingüísticos comunes a las distintas áreas curriculares (Noguerol, 1997), es una cuestión clave. Aunque la LOGSE y el enfoque constructivista de la educación han creado cierto grado de definición que asegura la coherencia y la continuidad graduada de la influencia educativa, lo cierto es que los escolares y sus familias no sólo deben transitar a través de etapas educativas que dependen de educadores formados en tradiciones profesionales distintas, sino también deben afrontar, en muchos casos, el cambio de centro al finalizar la enseñanza primaria.

En el sistema educativo vigente, la tutela administrativa y el desempeño profesional de los educadores no se ha concebido dentro de un modelo de gestión de centro en el cual se considera imprescindible la coordinación pedagógica de los niveles educativos y el enlace entre centros que trabajan con la misma población de escolares en diferentes momentos de su desarrollo (Gimeno Sacristán, 1995). Por ello, si no se hace algo para remediarlo, en el quehacer diario de escuelas e institutos, las transiciones y la continuidad educativa armónicas están expuestas al olvido (Darder, 1999).

Nuestro proyecto de investigación-acción parte de la dificultad constatada que supone llevar a la práctica una dinámica organizativa de cooperación, diálogo y enlaces con el objetivo de lograr una adecuada integración vertical de las prácticas educativas. El trabajo de reflexión ha tomado como banco de experiencia y experimentación el caso, nada frecuente en Cataluña, de un centro público de Barcelona que acoge las etapas de educación infantil, enseñanza obligatoria y postobligatoria. La tradición crítica e investigadora del centro ha facilitado la aplicación de una estructura de investigación capaz de potenciar la profesionalización del profesorado, el cual ha ido tomando un papel cada vez más activo y decisorio en el desarrollo de las actividades de investigación (McKernan, 1999).

Es justamente este talante crítico, junto con la voluntad explícita de apostar por los beneficios que pueden derivarse de una dirección, un claustro y un consejo escolar únicos a

la hora de detectar, comprender y tratar las dificultades de la coordinación pedagógica entre las etapas educativas (Padró, 1997), lo que nos ha proporcionado las cuestiones relevantes que deben ser respondidas y los ejes perceptivos implicados en la formulación del problema que nos ocupa: **¿Qué instrumentos de coordinación pedagógica pueden facilitar y alimentar la continuidad educativa de las etapas para preservar y fomentar el desarrollo personal del alumnado a lo largo de la escolaridad?**

Creemos que, dentro de esta problemática, el tramo educativo 11-16 años ocupa un lugar central (Youngman, 1986), ya que la inestabilidad emocional, la vulnerabilidad del autoconocimiento y todo lo que está implicado en la reestructuración del pensamiento concreto en el pensamiento abstracto hace que los primeros años de este período evolutivo sean muy sensibles a la manera de concebir la propuesta educativa de los centros escolares, tanto desde el punto de vista socioemocional, como cognitivo y moral (Nieda y Macedo, 1997). La importancia que tiene el desarrollo mediado en la transición adolescente hace revalorizar el apoyo, la orientación y la ayuda pedagógica que los centros de secundaria pueden ofrecer al alumnado, así como el establecimiento de vínculos activos entre el centro y otros contextos influyentes en la educación de los adolescentes (Onrubia, 1997). A la necesaria seguridad y gradación que debe acompañar al ingreso en la ESO, debe añadirse también la especificidad educativa (vs. exclusivamente académica) de sus ciclos educativos, aspectos que se ven afectados, como ya hemos señalado, por la falta de coordinación pedagógica entre los centros de primaria y secundaria, y por las diferencias entre las culturas organizativas del profesorado (licenciados especialistas en materias concretas, maestros o pedagogos que iniciaron sus actividades en la etapa Primaria y docentes que provienen de los antiguos institutos de FP) que conviven en los institutos.

Plan del informe

La investigación que presentamos sobre los instrumentos para la coordinación se inscribe en una más general que atañe a la coordinación entre las distintas etapas educativas, realizada desde el año 1995 en el centro docente al que nos referimos. Para poder llevar a cabo esta investigación, el centro cuenta con la calificación de Centro Experimental de Régimen especial (CERE) por parte del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Este informe se ciñe exclusivamente a los aspectos relacionados con los instrumentos que se elaboraron durante esa investigación, independientemente de los informes anuales y con una memoria final de toda la experimentación que posee el Departament d'Ensenyament, y de los documentos elaborados en las distintas fases del proceso seguido durante estos años de experimentación que obran en el centro.

Los apartados que siguen sintetizan los aspectos esenciales de la teoría y el método. En un primer momento, se hace una presentación sistematizada de los instrumentos de coordinación pedagógica y su descripción. Para finalizar, se recogen los elementos esenciales de la evaluación así como las conclusiones y las perspectivas de transferencia a otros centros educativos.

En primer lugar, el equipo investigador tuvo que afrontar el estudio conceptual de los términos incluidos en la formulación del objetivo de este proyecto. En paralelo, se revisaron y valoraron las alternativas de elección de un marco teórico general cohesionador. Con la adopción de la idea general de sistema, quedaba todavía por determinar, dentro del espacio de intereses y puntos de vista sobre la manera de concebir el centro escolar como un sistema, el enfoque que mejor se adaptara a la naturaleza de los instrumentos de coordinación pedagógica. La perspectiva sistémica nos ha permitido analizar el problema de investigación en términos de información, comunicación, interrelaciones y retroalimentación. Por tanto, nos hemos desmarcado de otras aproximaciones (de inspiración crítica, sociotécnica o estratégica), aunque reconocemos que un análisis profundo del sistema considerado debe moverse en diferentes direcciones. En cuanto a la metodología, nos hemos ceñido a la especificación clara de las decisiones tomadas sin entrar en consideraciones teóricas sobre ella.

En segundo lugar, el apartado que se refiere a los instrumentos de coordinación pedagógica informa sobre el resultado alcanzado en este estudio. Se ha procurado aportar claves de lectura para facilitar y para mantener la atención del lector porque somos conscientes por un lado, de la complejidad y aridez de este contenido y, por otro, del riesgo que se corre si el lector disocia los instrumentos de recogida de información de los procesos relacionales activados (actitud colaborativa y cooperación) y de la sinergia generada en cada una de las fases del proyecto. La valoración de estos instrumentos debe hacerse en el marco global de su función dentro de la coordinación del centro, en este caso a partir de la integración de todas las etapas de la enseñanza no universitaria.

Por último, el informe sumario que presentamos recoge la evaluación final que los participantes del proyecto han hecho del proceso seguido para mejorar la continuidad en la influencia educativa entre las etapas escolares con la ayuda de determinados instrumentos de coordinación pedagógica.

A modo de conclusión, se destacan aquellos aspectos que facilitan, desde la perspectiva de los participantes, tanto una visión más profunda del tema estudiado en relación con la vida cotidiana del centro seleccionado, como la transferencia del proyecto realizado a otros contextos escolares interesados en el problema de la coordinación pedagógica entre etapas educativas.

1. PRECISIONES CONCEPTUALES: INSTRUMENTOS PARA LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

La coordinación -en general entendida como principio cohesionador de la organización- implica la fijación de medios y de sistemas de relación que hagan posible la información recíproca, la homogeneidad técnica en determinados aspectos y la acción conjunta para el ejercicio de las respectivas competencias, de modo que pueda lograrse la integración de actos parciales en la globalidad del sistema bajo consideración.

En este estudio, el término coordinación se utiliza para designar diversos procesos con objetivos diferentes que pueden asignarse a tres categorías de coordinación sugeridas por Barry (1988) y adaptadas para este trabajo:

- a) los procedimientos de consulta para conocer informaciones y puntos de vista del profesorado, de los estudiantes y de las familias;
- b) las reuniones de organización para establecer objetivos y prioridades, y para llevar a término el seguimiento de las decisiones tomadas en cada etapa;
- c) por último, la coordinación operacional entre etapas para asegurar la continuidad de la línea pedagógica y el ajuste de la influencia educativa a las características psicológicas en desarrollo.

El carácter voluntario de la coordinación pedagógica local -dentro de una zona escolar- entre las etapas educativas sitúa el tema en el ámbito de la cooperación entre los distintos agrupamientos responsables de la educación de los escolares. Desde nuestro punto de vista, la cooperación entre estas etapas puede operativizarse teniendo en cuenta algunos de los siguientes aspectos frecuentemente citados en la literatura sobre el tema:

1. los acuerdos tomados por dos o más agrupamientos a partir de su propio interés por coordinar sus acciones pedagógicas, ya sea trabajando conjuntamente en el logro de unos mismos objetivos, o asignando y articulando tareas específicas;
2. la mejora del ajuste entre los agrupamientos, buscando la manera de reducir distancias y fomentando la ayuda mutua entre el profesorado;

3. el incremento de compromiso, la información pública de los actos realizados y el sentimiento de responsabilidad en su funcionamiento, con respecto a la demanda social de continuidad en la línea pedagógica;
4. la adopción de nuevas pautas profesionales, o la supresión de viejas prácticas, de acuerdo con criterios de reputada solvencia;
5. la revisión sistemática y la mejora, si es el caso, de lo que se califica como una buena práctica pedagógica;
6. las respuestas concretas a los intereses y expectativas (demandas) de la comunidad educativa a la que se sirve.

En el ámbito de los instrumentos pedagógicos de coordinación y cooperación, cabe destacar la utilización de diferentes técnicas. En el caso del centro educativo participante y coautor de este proyecto de investigación-acción, la clasificación de los instrumentos y su función sigue la lógica de la investigación cooperativa utilizada (Bartolomé y Anguera, 1990): uso de pautas de observación, entrevistas en grupo, cuestionarios, intercambio de informaciones, solución de problemas, asesoramiento y participación amplia en la producción y utilización de conocimiento.

Las herramientas cualitativas construidas para obtener y analizar información se combinan con la utilización de fuentes personales y grupales de experiencia relacional: equipo directivo, coordinadores, líderes de opinión, asesores, grupo investigador universitario, comisión CERE², reuniones de etapa, claustro, y la participación, en menor grado, de las familias y el alumnado. La función metodológica de esas fuentes, internas y externas al centro educativo, es la de dinamizar la cooperación en el ciclo de recopilación y retroalimentación de información (Nalder, 1982). Esta función conlleva una concepción **sencilla, flexible, abierta y situada** de la construcción y el uso de instrumentos específicos por ámbitos, concepción que queda reflejada en los reajustes y cambios que se introducen en la forma de recoger y analizar la información, y en la elaboración y negociación de los significados de los informes de retroalimentación.

En definitiva, la principal finalidad de los instrumentos de coordinación pedagógica es la de favorecer el "hacer común" y la actitud de colaboración a través del diálogo. La teoría sistémica de la comunicación-organización es el enfoque adoptado para comprender mejor el tipo de relación existente entre las etapas educativas, incidir en ella y negociar el

² Comisión compuesta por representantes del equipo directivo del centro, profesores representantes de las distintas etapas educativas y el grupo de asesores de la UAB que han tenido como tarea la coordinación y dinamización de las actividades del proyecto de escuela para cuya realización el Departament d'Ensenyament concedió la clasificación de Centro Experimental de Régimen Especial (CERE).-

significado conductual, afectivo e intelectual de la coordinación pedagógica entre etapas en el centro escolar de referencia (Figura 1).



Figura 1. Esquema conceptual-metodológico de la investigación

2. MARCOS DE LA INVESTIGACIÓN. METODOLOGÍA

El proceso unitario de investigación y desarrollo ha sido orientado por un conjunto de ejes importantes. Por un lado, la historia reciente del centro participante en el contexto de la Reforma educativa; por otro, el enfoque sistémico del problema de investigación, la estrategia cooperativa para definir los objetivos/contenidos y para la búsqueda de soluciones. A continuación expondremos cada uno de estos puntos.

2.1. El centro participante en el marco de la Reforma

La comunidad educativa del centro participante se ha interesado, desde hace varios años, en transformar las prácticas educativas individuales o sectoriales en prácticas que contribuyan a un compromiso por parte del centro con un proyecto educativo de alcance para todos los niveles de edad y con la obtención de evidencias que puedan acreditar que se sigue y avanza en la dirección deseada; es decir, la construcción de un contexto educativo que aporte a la infancia un marco de referencias en el que la comunidad educativa pueda visualizarse y abordar sistemáticamente la tarea de revisar y lograr sus objetivos.

El origen del centro se remonta al año 1958. Un grupo formado por padres y maestros tuvo la iniciativa de fundar una escuela con el objetivo de trabajar por una educación integral dirigida a todo tipo de alumnado. Para lograr este propósito, el colectivo inspirador de la iniciativa adoptó los principios de la "escuela activa" como marco pedagógico de la educación infantil, primaria y secundaria.

Los rasgos distintivos de la gestión educativa del centro desde sus inicios, pueden resumirse en estas características: contacto intenso con la realidad sociohistórica y cultural, conocimiento del propio territorio, sentido de pertenencia, dirección colegiada y trabajo en equipo por parte del profesorado, estrecha relación y colaboración con las familias, fomento de la creatividad e innovación de la enseñanza. Este espíritu se ha mantenido y desarrollado a largo de más de cuarenta años de existencia, y ha superado, con éxito, la transformación de centro privado a centro público. Dadas las características de este centro, puede decirse que el sistema público de enseñanza se ha beneficiado incorporando un

centro que aporta un bagaje de iniciativas y recursos con un elevado potencial educativo. En efecto, destacamos el papel dinamizador e impulsor del centro en relación con el Movimiento de Renovación Pedagógica y su participación activa como miembro del movimiento del colectivo de escuelas para la Escuela Pública Catalana (CEPEPC).

En el plano de los recursos pedagógicos, el centro se ha interesado por su innovación constante, como muestra por ejemplo su biblioteca (y mediateca), con un fondo cifrado en 20.000 entradas y con una enorme diversidad de soportes, desde donde se han potenciado todo tipo de actividades para la formación del profesorado y la enseñanza.

Otros aspectos destacables son la experimentación de las reformas educativas: la de la LGE (en los años 70) y la de la LOGSE (en los 90), así como su participación en el desarrollo de programas curriculares de distintas áreas.

Para acabar esta breve presentación del centro, cabe mencionar que el profesorado ha participado en distintos tipos de publicaciones: pruebas de madurez escolar, orientaciones para fomentar el gusto por la lectura y materiales para el aprendizaje de técnicas de estudio. Además, el profesorado ha participado en la elaboración de libros de texto y en cursos de formación de formadores. También se puede decir que el centro ha funcionado como cantera de profesoras y profesores que están desempeñando hoy tareas de docencia e investigación educativa en las universidades catalanas, y de forma muy destacada en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Sin embargo, tampoco podemos ignorar que el paso a centro público ha supuesto una importante movilidad en la composición del personal docente. Las consecuencias que se derivan de este hecho no son en sí mismas negativas. La movilidad ha supuesto, eso sí, un punto de tensión que el centro actual afronta con buenos resultados. Prueba de ello es que, como ya se ha dicho, el centro fue calificado, por un período de cinco años, Centro Experimental de Régimen Especial (CERE) en 1995. Estos cambios constituyen el marco en el cual hemos realizado la investigación cooperativa que ahora nos ocupa.

2.2. La comunicación sistémica como mecanismo organizador de la coordinación pedagógica

A partir del marco de la teoría de sistemas propuesta por Ludwig von Bertalanffy (1976), la idea de organización de la totalidad se ha incorporado como un rasgo esencial en la definición del sistema (Weiss, 1971; Morin, 1977; Maturana y Varela, 1990).

El concepto de organización se aplica a las relaciones mutuas entre las unidades que componen un sistema y sus intercambios con el entorno; es decir, la organización se define por la manera en que las partes de un sistema y sus relaciones internas y con el exterior contribuyen a la existencia de una entidad que funciona como un todo. La producción de la organización es una característica clave de los seres vivos, y es desde allí que se considera el organismo como el prototipo de organización. En esta línea, la organización social (una familia, una clase escolar, un centro educativo o una empresa) también puede concebirse como un organismo.

Las nociones de sistema abierto y sistema complejo son importantes (Rosnay, 1975). Un sistema es abierto cuando mantiene una relación de intercambio con el ecosistema. La complejidad de un sistema se debe a la variedad de elementos constitutivos y a las interacciones entre los elementos. Los organismos, y por extensión la organización social, son sistemas complejos, con un comportamiento difícilmente previsible y caracterizados por incorporar propiedades nuevas que emergen de la propia actividad de las partes del sistema, al tiempo que manifiestan una fuerte resistencia al cambio.

Morin (1977) considera que el sistema complejo es abierto y cerrado. Por un lado, su permanencia depende de los intercambios que el sistema mantiene con el ambiente dinámico y las transformaciones que ello origina; por otro, se renueva constantemente desde el interior, es decir, el sistema pervive organizado al volcarse sobre sí mismo para asegurar su cierre.

Además de la totalidad, la organización, la complejidad del sistema y la apertura /cierre, se han conceptualizado otras características básicas: **a)** los sistemas poseen una finalidad u objetivo que forma parte de su propia constitución, **b)** las partes de un sistema están organizadas jerárquicamente y se mantienen unidas por una gran variedad de lazos, **c)** las interacciones entre los elementos se llevan a cabo mediante bucles, **d)** los sistemas nutren y operan su supervivencia pasando por una sucesión temporal de cambios de estado a través de los cuales cumplen con su finalidad y **e)** los cambios en un sistema se producen por la interacción (causalidad circular) entre su estado y una perturbación que le llega desde fuera.

En resumen, una definición amplia de sistema aplicada a la "organización social" (Marc y Picard, 1989) incluye las interacciones entre diferentes elementos (individuos, grupos, servicios, tecnologías...), las funciones que realiza, las reglas que lo rigen y el intercambio organizador que mantiene con el entorno.

Se desprende de la definición dada que la comunicación es una característica esencial de los sistemas sociales, es decir, el concepto sistémico de organización-comunicación es un medio que permite comprender cómo las fuerzas que mueven el sistema (finalidad, motivaciones, móviles y tensiones) y la circulación de informaciones y significaciones (bucles de retroalimentación y ciclos recursivos) aseguran su funcionamiento. La comunicación organizadora de la información y su circulación es a la vez comunicación organizada por la dinámica totalizadora del sistema.

En el caso del centro educativo como sistema, para que una escuela, como cualquier otra organización (Bartoli, 1992), sea comunicante debe presentar las características sistémicas enumeradas: interacción con el entorno, finalidad compartida, mantenimiento del proceso dinámico de evolución y constreñimiento no coercitivo de los antagonismos a favor de la unión entre las partes. En consecuencia, el centro escolar comunicante puede analizarse como una organización educativa que favorece la complementariedad, el crecimiento personal, la claridad en la formulación de objetivos y orientaciones, la organización cooperativa de las actividades y la gestión participativa.

Por otro lado, el centro escolar comunicante utiliza la comunicación que produce como un dispositivo para (re)organizar el proceso de comunicación teniendo en cuenta los aspectos siguientes : finalidad, multidireccionalidad, forma, contenido, adecuación a la cultura del medio y manera en que circulan los mensajes. Pero, la comunicación organizada apunta, de forma muy especial, a la coordinación y a la concertación (Bartoli, 1992). Mediante la concertación o consulta se pretende definir un objetivo común, y ambas modalidades se complementan; es decir, mantienen una relación activa.

La aportación de Bronfenbrenner es significativa a la hora de valorar la influencia de los contextos en el desarrollo humano. Bronfenbrenner (1979) ha mostrado, desde la teoría de los sistemas y a partir de una amplia base de datos sobre el desarrollo psicológico, la importancia que tiene el entramado contextual, diacrónico y sincrónico, en el que el ser humano se socializa.

Bronfenbrenner propuso la noción de transición ecológica para definir, en términos generales, los cambios que afectan a las personas cuando ingresan en un ámbito, social y culturalmente organizado, nuevo. Así la escuela es categorizada como un ámbito primario de desarrollo que plantea sucesivamente importantes cambios a los escolares a través de las actividades, relaciones y roles de sus miembros

Con la conexión comunicativa entre entornos y los intercambios para conducir la coordinación entre niveles educativos, el centro escolar incrementa su potencial evolutivo.

Bronfenbrenner considera válidas todas las variedades de comunicación pero ordena su influencia de modo decreciente a partir de la interacción cara a cara.

Al elaborar la noción de macrosistema, Bronfenbrenner constata que es posible establecer una relación de convergencia entre su teoría ecológica del ambiente y el enfoque sociohistórico. El macrosistema también pasa por procesos de desarrollo, proporcionando movilidad a todos los sistemas que lo componen, incluyendo, por tanto, el sistema persona.

En nuestra opinión, las sociedades occidentales están pasando por un largo período de transición ecológica hacia los valores democráticos. En la búsqueda de continuidades de formas y contenidos de vida personal y colectiva que sean coherentes con los principios democráticos se entrecruzan los patrones sistemáticos de organización y conducta heredados del pasado que tensan, e incluso podrían llegar a bloquear, los cambios que pretende la sociedad democrática en su conjunto representada en las instituciones.

Si trasladamos las ideas expuestas a la coordinación pedagógica entre las etapas (objeto de nuestra investigación), comprendemos que esta función organizativa se inscribe en un espacio sociohistórico, cultural y político en el cual la confrontación de ideologías pedagógicas, culturas organizativas y opciones profesionales está presente. Así pues, si se pretende incidir en el proceso de organización/comunicación de un centro escolar, debe considerarse cuidadosamente la influencia entrelazada de los contextos psicosociológico, cultural y sociopolítico.

Destacamos el objetivo de llegar a conseguir un cierto grado de unificación en la formación inicial y continuada del profesorado para el desarrollo de la comunicación y la mejora del funcionamiento del centro escolar. La desconexión entre las culturas profesionales queda reflejada en los modos de comunicación organizacional e influye en las relaciones interpersonales. Por otro lado, el carácter interactivo de las relaciones entre los individuos influye en los modos de comunicación y sus consecuencias sobre la cultura individual, de grupo, de centro o la vinculada al sistema educativo. Las habilidades sociales y emocionales deben inspirar las actuaciones dirigidas a dinamizar el entramado relacional del centro escolar y los esfuerzos orientados a cambiar aquellos patrones culturales que perduran fuera de su contexto de reconocimiento. En este proceso de cambio de los valores profesionales del profesorado juega un papel importante la investigación acción. No se trata de una técnica que facilita la aplicación de unas teorías educativas decididas desde los campos de decisión superior, sino que diseña un modelo de estructura que hace posible la elaboración de esas teorías a partir del compromiso del profesorado en la realización de sus tareas educativas. Este compromiso se concreta a través de los

intercambios que se van produciendo en las distintas fases de la espiral de la investigación acción (Carr, W. y Kemmis, S., 1986)

Cabe pensar de qué manera se puede mantener el equilibrio entre las actitudes cooperativas y las individualistas y competitivas en la transición de las distintas etapas de la escolarización obligatoria. Aunque la escuela actual se defina como comprensiva y cooperativa, la competitividad o la exaltación del esfuerzo y del logro en solitario sigue influyendo en la prácticas educativas y en la manera de llevar a término la gestión del centro. La competitividad no sólo cultiva hábitos y modos de relación personal, laboral y ciudadana sino también configura la relación con el conocimiento del mundo natural y social, y la manera de plantear y dar respuesta a los problemas de la vida (Perinat, 1998). Esta forma de concebir el desarrollo personal y organizacional responde a los dictados de nuestra cultura occidental (macrosistema) y entronca con la tradición selectiva de la formación académica.

Por tanto, la conflictividad entre inclusividad y exclusividad debe ser tratada abiertamente en los centros escolares de educación infantil, primaria y secundaria, ya que si bien es cierto que la competitividad se deja sentir con más fuerza en los niveles más avanzados de la escolarización, las primeras etapas del sistema educativo también participan (o sufren) en los hábitos y actitudes que alimenta esa orientación cultural dominante.

El mecanismo de la comunicación sistémica opera sobre la coordinación pedagógica facilitando la participación y la actitud de colaboración de los miembros del sistema centro escolar en los asuntos educativos, y los intercambios entre los niveles jerárquicos de su ambiente ecológico. Información, cooperación y diálogo son los dispositivos organizadores de la coordinación pedagógica definida en la Introducción.

2.3. Hipótesis de trabajo y metodología

Como hipótesis de trabajo, se sostiene que la coordinación pedagógica entre las etapas puede ser fomentada y tratada incidiendo, mediante la utilización de instrumentos técnicos y relacionales, en la gestión del contexto organizacional y comunicativo del centro desde tres ángulos complementarios: la gestión de las reuniones, la gestión de la relación tutorial y, por último, la gestión del currículum lenguaje-comunicación (Figura 2).

La viabilidad de esta idea directriz se apoya en dos pilares. En primer lugar, en el centro experimental que, como se ha señalado en el apartado 2.1, acumula una importante experiencia sobre estos tres ámbitos de gestión. En segundo lugar, en el trabajo de investigación realizado y difundido por el profesorado universitario coautor de este estudio: evaluación de centros (Darder, 1985, 1994a y 1994b), reuniones de organización (Izquierdo, 1996) los procedimientos lingüísticos comunes a las distintas áreas del currículum (Noguerol, 1989 y 1997) y modelos pedagógicos de corte tutorial (Vilaplana, 1996)

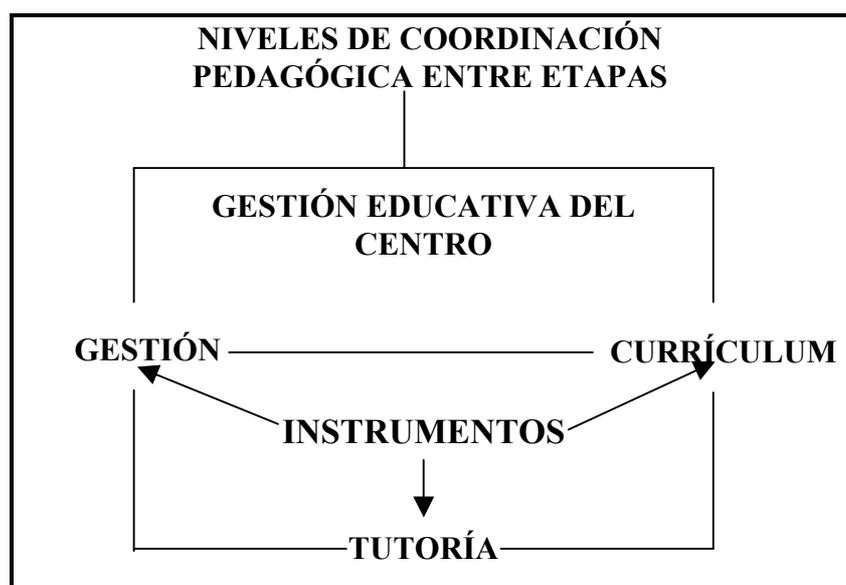


Figura 2. Hipótesis de trabajo.

De acuerdo con la lógica de la investigación cooperativa, la hipótesis de este estudio ha emergido de lo que concierne a todos los participantes y conecta prioritariamente con la experiencia del profesorado. Por otro lado, también se respetan los criterios de complejidad e integración al considerar el contexto de la organización del centro como unidad superordenada del análisis e incluir tres unidades temáticas.

En cuanto al diseño, la toma de decisiones sobre los objetivos, la temporalización y la secuenciación de las cuestiones básicas de la investigación (diagnóstico y experimentación), los procedimientos de recogida de datos, el desarrollo de materiales, la intervención de asesores, etc., son el resultado del trabajo cooperativo entre el grupo de profesores y profesoras (comisión CERE) que han formado equipo con el grupo de profesores universitarios. En resumen se han tenido en cuenta todos los criterios enumerados que garantizan el carácter interactivo de esta modalidad de investigación-acción (Rodríguez, Gil y García, 1996).

2.4. Objetivos acordados

Son objetivos de esta investigación:

- **Favorecer la implicación de todo el profesorado en el ciclo de recogida de datos y retroalimentación.**
- **Elaborar colectivamente propuestas de mejora y evaluarlas**
- **Discutir las consecuencias prácticas que se derivan para la educación de los pasos metodológicos seguidos.**
- **Valorar la contribución de la fuentes de experiencia relacional y las técnicas de recogida de información como instrumentos de coordinación pedagógica entre las etapas.**

2.5. Fases y pasos

El punto cronológico de partida de esta investigación se sitúa en el curso académico 1994-95. Por tanto, la propuesta de fases contempla la investigación diagnóstica realizada (Fase Diagnóstico) y el proceso de experimentación y su validación (Fase Experimentación). Esta última fase es la que ha sido objeto de la ayuda CIDE recibida (Orden del 7 de julio de 1998).

Durante la fase de diagnóstico [D] se han seguido los siguientes pasos:

- D1. Acuerdo entre el centro y el grupo investigador universitario de focalizar el contenido del proyecto CERE en el tema la coordinación pedagógica entre las etapas.
- D2. Elaboración, discusión y aprobación del proyecto por el Claustro.
- D3. Elaboración de materiales para orientar el proceso diagnóstico.
- D4. Recogida y análisis de información.
- D5. Discusión del informe de retroalimentación.

D6. Propuestas de mejora: contenido temático e instrumentos reguladores del proceso de cambio.

Los pasos recorridos en la fase de experimentación [E], son:

- E1. Negociación del significado conductual, afectivo e intelectual de los cambios propuestos para avanzar en la coordinación pedagógica entre las etapas.
- E2. Reuniones de asesoramiento sobre el uso de los instrumentos de evaluación formativa.
- E3. Evaluación formativa de los temas experimentales seleccionados: reuniones de etapa, tutoría de grupo, uso de la lectura en el aprendizaje de contenidos específicos.
- E4. Análisis colectivo de los protocolos de evaluación formativa.
- E5. Discusión del informe de retroalimentación.
- E6. Elaboración y aprobación de la propuesta de evaluación final.
- E7. Valoración colectiva del proyecto realizado.

Para facilitar la comprensión del proceso seguido, en la figura 3 se detallan temporalmente las fases según cada uno de los ámbitos que se seleccionaron.

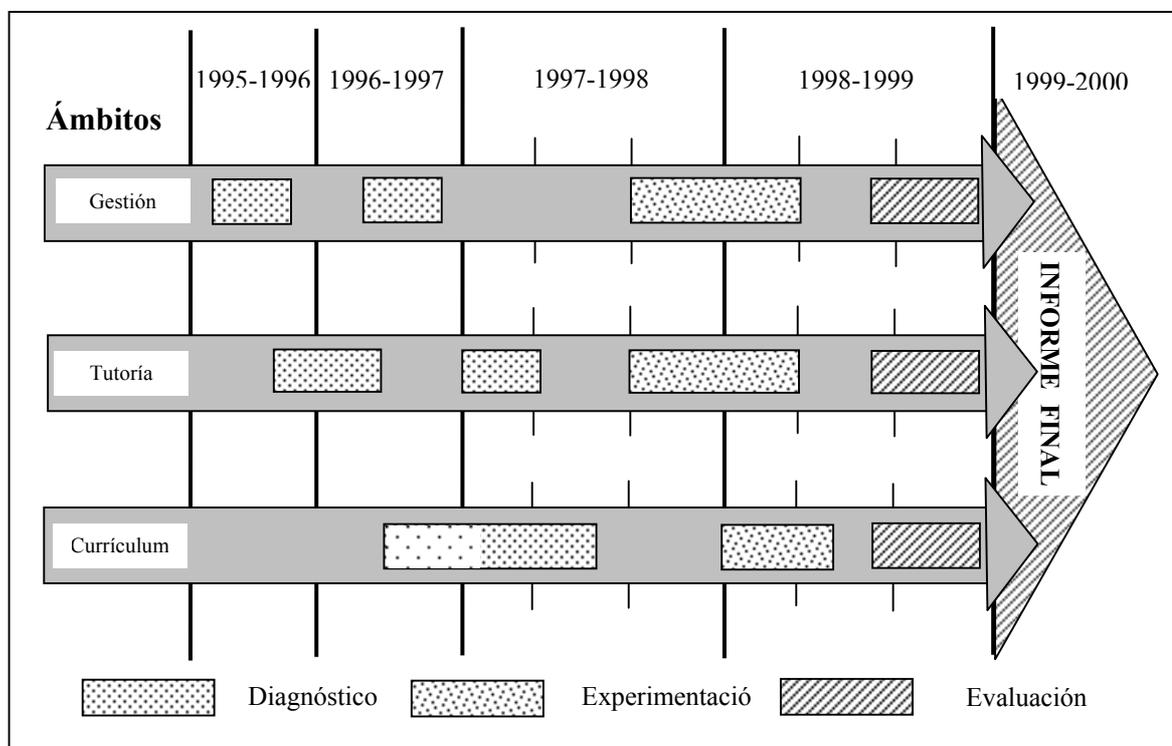


Figura 3. Cronograma

2.6. Esquema resumen del contenido temático en relación con las fases

Para una correcta comprensión de los instrumentos y de su papel en la coordinación global nos parece oportuno mostrar el detalle de las últimas decisiones tomadas tanto para la fase de diagnóstico como para la experimentación (figura 4).

| PROYECTO PROPUESTAS DEFINITIVAS | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Ámbitos Fases | GESTIÓN | TUTORÍA | | CURRÍCULUM | |
| | | de grupo | entrevistas padres | | |
| DIAGNÓSTICO | Cambio del modelo de gestión del centro Consulta a la comunidad educativa | Características del tutor de cada etapa | Las entrevistas con padres: la preparación y comunicación de la información | Proceso de enseñanza de la lectura como instrumento de aprendizaje | |
| EXPERIMENTACIÓN | Tema escogido | Núcleo de toda la experimentación. Se centra en las reuniones del profesorado y la comunicación entre grupos. | Intervención en el mantenimiento y la conducción de grupos (sistematización y programación que asegure la anticipación y seguimiento de los grupos) | Conducción (negociación) de las entrevistas con padres . El registro del alumno (organización de la información y preparación de las entrevistas) | Procedimientos de la lectura en el proceso de sistematización y como parte del proceso de aprendizaje de los conocimientos. Búsqueda de información |
| | Formación | Técnicas de organización de reuniones y de comunicación, en concreto de la dinámica de grupo. | La dinámica de grupos y organización del alumnado. Propuestas para la toma de conciencia de las acciones y cómo revisarlas | Los mecanismos de conducción de entrevistas (negociación). | Programas de instrucción de la comprensión lectora para el aprendizaje de contenidos conceptuales. Articulación de los materiales utilizados en el aula. |
| | Seguimiento | Reuniones de etapas. El orden del día y las decisiones Pauta para la reflexión y evaluación de las reuniones. | Observación de sesiones de tutorías concretas (conducción de los grupos) Pauta para la reflexión, la revisión y evaluación de la conducción del grupo | La realización de las entrevistas y el registro. Pauta para la preparación y revisión de las entrevistas y su conducción. | Realización de actividades puntuales para observar el proceso seguido. Pautas para la programación y seguimiento de las actividades de aula. |
| EVALUACIÓN | Análisis del instrumento de observación (PNI). | Análisis del instrumento de observación (PNI). | Análisis del instrumento de observación (PNI). | Análisis de las pautas de programación y observación (PNI) | |
| <i>EVALUACIÓN GLOBAL DEL PROCESO</i> | | | | | |

Figura 4: Fases y ámbitos del proyecto.

2.7. Análisis e interpretación de la información recopilada

Dentro de los ciclos implicados en la indagación, el análisis y la interpretación de los datos es clave para asegurar la validez de las inferencias y los juicios a que da origen. Es un tópico el afirmar que, a pesar de la actualidad y la cantidad de datos que proporciona la investigación-acción no existe todavía una metodología suficientemente precisa y acordada para la interpretación de esos datos, afirmación que aplicada a la investigación del campo educativo y curricular resulta aún más evidente (son raras excepciones trabajos como los de Goetz y LeCompte, 1988). Es precisamente por ello que del mismo modo que los instrumentos y metodología utilizados para la investigación se van definiendo a medida que avanza la investigación, también los métodos de análisis se modifican para ajustarlos a las circunstancias de aplicación de los instrumentos.

Otro factor que condiciona fuertemente este proceso es la necesaria comunicación con el profesorado, la exigencia de la negociación de los significados que hace posible el cambio de cultura pedagógica enraizada en la realidad, y la posibilidad de transferir todo el proceso a contextos educativos en los cuales la participación de personal especializado no es tan fácil ni asequible.

Por todo lo antes expuesto, en nuestra propuesta se han redefinido las etapas que componen el proceso de análisis e interpretación de los datos en la investigación-acción (véase McKernan, 1999), como se muestra a continuación.

a) Recogida de datos.

La participación del profesorado en esta fase del proceso ha sido considerada como una primera fase del proceso de interpretación. Con frecuencia el profesorado ha discutido en grupo los datos que eran pertinentes y han llegado a suministrar a la comisión CERE documentos en los que se anticipaba un primer procesamiento de los mismos.

b) Reducción y edición (codificación mediante categorías) de los datos.

En este punto del proceso adquiere un papel relevante la tarea de los miembros universitarios de la comisión CERE. En primer lugar se ha requerido el establecimiento de categorías que permitan la clasificación de los datos. Estas categorías que surgen de los

datos en contraste con teorías que facilitan la manipulación de los mismos, han resultado muy variadas a causa de la flexibilidad de muchos de los instrumentos cualitativos.

c) Elaboración de interpretaciones y devolución al profesorado

En esta fase del proceso tiene lugar uno de los elementos clave para la validación de los datos: la triangulación por convergencia de las distintas perspectivas de los agentes que participan en la acción educativa y de investigación. Durante la triangulación, no se produjo simplemente un intercambio de información, sino que los documentos fueron elaborados teniendo siempre en cuenta la necesidad de retorno al profesorado y, ya en su parte más formal, fueron los que incitaron a que el profesorado diera su interpretación. Es decir, estos documentos favorecieron, de alguna manera, un análisis colaborativo (o compartido) en el que el profesorado tomó un papel activo, pues se buscaba que tuviera consecuencias en su práctica diaria.

Con estos elementos se pretendió construir con el profesorado claves interpretativas de la situación. Estos elementos se presentaron al profesorado para posibilitar una discusión facilitadora de la elaboración de propuestas de cambio, base de la experimentación o instrumento de evaluación final del proceso.

d) Presentación de los resultados, negociación del significado y elaboración de propuestas de acción para modificar las prácticas educativas.

En esta fase final (se trata de la conclusión de cada uno de los ciclos que, a su vez abren los nuevos ciclos de la investigación acción según Carr y Kemmis, 1988) se llevaron a la práctica las actividades de acuerdo y toma de decisión que hacen posible la realización de las actividades de innovación educativa esenciales dentro de la concepción de la investigación-acción.

De una manera general, se puede decir que el proceso de análisis e interpretación de los datos que se ha seguido en esta investigación ha tenido siempre como eje la acción educativa. Por tanto, se han primado los factores que fomentaban la comunicación y el intercambio del profesorado como pauta para el cambio de cultura pedagógica, superando las convenciones de aquel tipo de investigación que se realiza al margen del quehacer diario de los centros.

3. INSTRUMENTOS PARA LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Presentamos en este capítulo el conjunto de instrumentos utilizados en nuestra investigación sobre la coordinación pedagógica.

De acuerdo con la aproximación conceptual sobre el contenido y alcance del término instrumento referida a nuestro estudio y expuesta en el **apartado 1. Precisiones conceptuales** se presentan conjuntamente los llamados **instrumentos relacionales** (Comisión CERE y Reuniones de profesores) y los **instrumentos específicos por ámbitos**, utilizados para la obtención y análisis de información en las fases de diagnóstico y de experimentación en cada uno de los ámbitos de investigación (gestión, tutoría y curriculum.)

Además de la consideración anterior, las características de la propuesta de coordinación (asumida por el centro, realizada a través de la cooperación e implicación del profesorado del mismo) y la reflexión sobre el trabajo realizado presentan a los instrumentos relacionales como condición para explotar convenientemente la contribución de los demás instrumentos utilizados en la coordinación pedagógica.

Antes de pasar a la exposición de cada uno de los instrumentos ofrecemos un esquema (figura 5) que incluye a todos estos instrumentos, distribuidos por ámbitos y fases, que permite una visión de conjunto y da una primera información sobre el trabajo realizado.

La descripción de cada instrumento consta de los siguientes elementos.

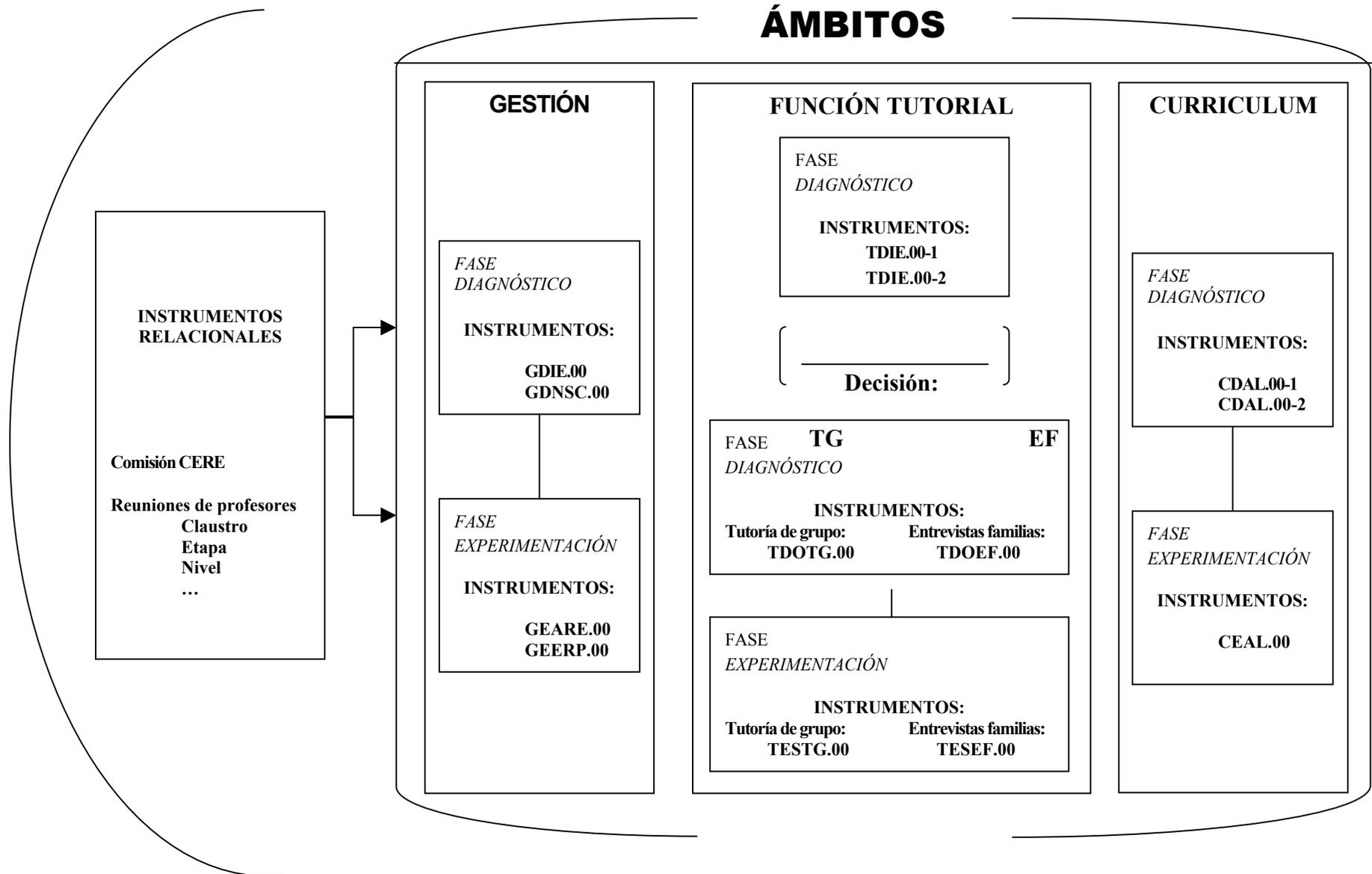
- a. Una información breve, **IDENTIFICADORES**, sobre el ámbito, la fase y los objetivos del instrumento. Con estos datos se elabora una sigla para su denominación abreviada.
- b. El apartado **CONFIGURACIÓN**, donde se informa de las razones y los hechos que motivan la creación del instrumento, se hace referencia, en su caso, al tipo de formación que se ha suministrado a los profesores así como del material precedente que ha servido de base y de posibles incidencias en su elaboración.

- c. Reproducción del instrumento y descripción -o clarificación- de los aspectos que pueden contribuir a la comprensión del mismo y que posibilitan un uso posterior correcto.
- d. El apartado final **DESCRIPCIÓN DEL PROCESO** en el cual se describe la aplicación del mismo al centro objeto de la investigación y se aportan referencias a los resultados obtenidos como comprobación del funcionamiento del instrumento.

En los casos en los que se considera imprescindible se hacen indicaciones para la adecuación o transferencia del instrumento a situaciones distintas a la analizada por nuestra investigación.

El apartado se inicia con los instrumentos llamados relacionales y a continuación se presentan los demás, agrupados según pertenezcan a la gestión, la tutoría o el curriculum. De esta forma se esboza el trabajo realizado y se muestran las secuencias establecidas para cada ámbito.

CUADRO GENERAL DE LOS INSTRUMENTOS (figura 5)



Leyenda de la figura 5

Ámbito de la gestión

| | |
|-----------------|--|
| GDIE.00 | Ámbito gestión; fase, diagnóstico; identificación de los elementos que definen la gestión del centro |
| GDNSC.00 | Ámbito gestión; fase, diagnóstico; nivel de satisfacción de la comunidad educativa. |
| GEARE.00 | Ámbito gestión; fase, experimentación; análisis de las reuniones de etapa |
| GEERP.00 | Ámbito gestión; fase, experimentación; evaluación de las reuniones de profesores |

Ámbito de la tutoría

| | |
|------------------|---|
| TDIE.00-1 | Ámbito tutoría; fase, diagnóstico; identificación de elementos de la función tutorial |
| TDIE.00-2 | Ámbito tutoría; fase, diagnóstico; registro de las funciones del tutor |
| TDOTG.00 | Ámbito tutoría; fase, diagnóstico; observación tutoría de grupo |
| TDOEF.00 | Ámbito tutoría; fase, diagnóstico, observación entrevista familias |
| TESTG.00 | Ámbito tutoría; fase, experimentación; seguimiento tutoría de grupo. |
| TESEF.00 | Ámbito tutoría; fase, experimentación; seguimiento entrevista familias |

Ámbito del currículum

| | |
|------------------|--|
| CDAL.00-1 | Ámbito currículum; fase, diagnóstico; información sobre las actividades de lectura |
| CDAL.00-2 | Ámbito currículum; fase, diagnóstico; formación e información sobre las actividades de lectura |
| CEAL.00 | Ámbito currículum; fase, experimentación; pautas para la realización y seguimiento de actividades de lectura |

Comisión CERE**Reunión de profesores***Claustro de profesores**Reuniones por etapas**Reuniones por niveles o áreas curriculares**Reuniones de grupos paralelos*

Antes de iniciar el proceso de descripción de los distintos **instrumentos específicos de cada uno de los ámbitos** y sus fases, creemos útil plantear la estructura de aquellos, más generales, que han supuesto el esqueleto básico a lo largo de toda la investigación. Se trata de los **instrumentos relacionales**, que principalmente atañen a todo lo relativo a la organización: instrumentos de tipo personal y organizativo que posibilitan la creación de comunidades críticas (McKernan, 1996). En el diseño de investigaciones empiricistas se prescinde de ellos o solamente se los considera como parte de la metodología, pero en una

investigación-acción como ésta este tipo de instrumentos se consideran fundamentales ya que el éxito o fracaso final dependen de su buen funcionamiento. De hecho, a lo largo de este informe aparecen con frecuencia comentarios relacionados con este tipo de instrumentos. Esto se debe a que ellos son los que realizan la articulación de los distintos elementos que participan en la investigación.

Como ya se ha mencionado en diversas ocasiones, este centro educativo ha buscado con frecuencia la perspectiva científica de sus actividades educativas. Por esto, la constitución de núcleos dinamizadores de la investigación (la comisión CERE) y la creación y la dinamización de redes de comunicación en el interior de las estructuras del centro (los distintos tipos de reunión de profesores) fueron desde un comienzo una de las preocupaciones de todos los participantes en este proyecto CERE, quienes consideraron importante dotarse de instrumentos que posibilitaran una eficaz acción docente en la que se vieran implicados todos los participantes. Es en este sentido concreto en el que se tienen que interpretar los instrumentos que a continuación se describen y que serán presentados de modo sintético para evitar repetir información que será luego ofrecida a lo largo del informe.

Denominación: COMISIÓN CERE

Identificadores

Ámbito: Todos los ámbitos de la investigación

Este instrumento ha jugado un papel fundamental en todos los ámbitos, ya que ha asegurado la implicación activa de toda la comunidad educativa en las tareas de investigación e innovación educativa. Se trata de un "grupo nuclear de trabajo" (McKernan, 1996) que supone la creación de un espacio de reflexión y de toma de decisiones y que potencia la generación de una visión crítica de la realidad.

En el ámbito de la planificación, la comisión CERE era el lugar de reflexión de las propuestas que se realizaban. Fue también la clave en la articulación correcta de las actividades de investigación del profesorado: diagnóstico, experimentación, análisis de las actividades y elaboración de conclusiones. Este instrumento ha resultado ser clave pues se ha consolidado como lugar de encuentro de los distintos grupos participantes.

Fase: Todas las fases de la investigación

Es el instrumento que ha asegurado el eficaz desarrollo de todo el proceso. En cada una de las fases ha tenido un papel distinto, pero siempre ha sido el de eje conductor del desarrollo.

Objetivos: Asegurar la coordinación global de las distintas actividades de investigación que se realizan y facilitar la fluidez del intercambio necesario de información entre los distintos estamentos del centro y el equipo externo de investigadores.

Elaborar las distintas propuestas para las instancias diferentes de decisión del centro, sea por iniciativa propia, sea a partir de las iniciativas de otros colectivos.

Potenciar y ordenar la realización de las distintas actividades de experimentación propuestas así como las reflexiones, discusiones y toma de decisiones adecuadas a cada una de las situaciones de investigación.

Realizar las síntesis de los distintos análisis y conclusiones, y relanzar las actividades necesarias para solucionar las nuevas situaciones derivadas de las sucesivas tomas de decisión.

Configuración

En la estructuración de este instrumento han tenido un papel clave las dos tensiones derivadas de su misma definición: por un lado la necesaria presencia o representación de los distintos colectivos implicados en la investigación y, por otro, el interrogante de si el número de personas presentes es el adecuado para gestionar ágilmente la investigación.

La necesidad de que todos los grupos se sientan representados tiene gran importancia pues muchas de las decisiones se refieren a las tareas que se van a realizar. Dado que estas invaden el terreno de la cotidianidad, si no se asegura la voz de todos los colectivos, se pueden producir frecuentes desajustes y, en consecuencia, incidir negativamente en el momento de planificar las distintas acciones. El profesorado del centro ha sabido comunicar sus demandas en este sentido a lo largo de todo el proceso.

Por su parte, el número de personas involucradas ha sido también un elemento de debate. Un grupo excesivamente grande o poco estructurado (el profesorado es consciente de que la coordinación de un grupo de cuarenta o cincuenta personas a veces necesita una coordinación muy clara y algo contundente) compromete la toma de decisiones que, a menudo tienen una urgencia difícilmente armonizable con un proceso de reflexión a gran escala, el profesorado habla del ritmo cotidiano, "de la vida del aula y el día a día". En las evaluaciones finales éste es uno de los aspectos que recursivamente va apareciendo en los distintos grupos de profesores.

Para solucionar la tensión entre representación y número viable para una coordinación eficaz, se decidió la constitución de un grupo con las siguientes personas: **a)** la dirección del centro (uno o dos representantes); **b)** uno o dos representante de cada una de las etapas educativas del centro docente: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria; **c)** el grupo de investigación de la UAB (cuatro personas³ -tres personas en los primeros momentos del proyecto-). Es decir, alrededor de una docena de personas.

³ De estas cuatro personas, tres fueron profesores del centro y uno de ellos ejerció cargos directivos durante un dilatado período y aún hoy tiene frecuentes contactos con el profesorado del centro.

No se exigía la presencia de todos los miembros de la comisión en cada una de las reuniones, salvo momentos concretos del desarrollo de la investigación. No obstante se aseguró que cada uno de los colectivos y de las etapas estuviera presente.

Esta organización tiene como precedente, con las diferencias lógicas derivadas de la investigación realizada a mediados de los años ochenta, la que se estructuró para la realización de un programa de innovación educativa subvencionado por el Departament d'Ensenyament⁴. En este programa se implicaron cinco centros educativos que tenían docencia en los niveles de Primaria y Secundaria. La constitución de un grupo de profesionales que coordinaban las distintas aportaciones de los centros que participaban en la experimentación ayudó de una manera muy concreta a la articulación de los distintos participantes, más de cien profesionales de los cinco centros docentes.

Esta estructura organizativa nos parece la más adecuada para la estructuración de una investigación que busque la actividad crítica de los participantes y no solamente la aplicación de las propuestas de un grupo de investigadores externos.

La clave en la composición de la comisión está en implicar personas que tengan cierto interés y conocimientos sobre el tema, y que, a su vez, se sientan respaldadas por el colectivo al que representan. De esta manera, la comisión funciona como generador de nuevas dinámicas y a su vez procesador de las que se generan en cada uno de los grupos profesionales implicados a lo largo de la investigación (observación, reflexión y diseño de actividades de experimentación). De esta manera cada colectivo se siente implicado en el proceso y a su vez se convierte en agente de nuevas propuestas.

Descripción del proceso

La comisión CERE surge de una manera en cierto modo lógica a partir del decreto de su constitución como Centro Experimental de Régimen Especial. En él se impone como condición el que la UAB tutele el rigor científico de las actividades experimentales del centro. A partir de esta premisa, y dada, por una parte, la historia anterior del centro en el campo de la innovación educativa, y por otra, la conciencia profesional-científica del equipo de investigadores de la universidad, se procedió a la definición de este grupo de

⁴ Se trataba de la incidencia de la enseñanza de las técnicas de trabajo intelectual en el rendimiento del alumnado del Ciclo Superior de EGB y los dos primeros cursos de BUP.

apoyo y asesoramiento, no de tutela, que rápidamente se convirtió en instrumento de gestión de la misma investigación. En las primeras actas de las sesiones de trabajo relacionadas con este tema aparece con claridad el papel que se da a este instrumento y cómo se constituye con la integración de los distintos colectivos.

En un primer estadio, la puesta en marcha del proceso se centró principalmente en el equipo directivo del centro y el grupo de la universidad. Pero rápidamente, se puso en marcha la comisión CERE y, a partir de las interacciones entre la comisión y el profesorado, se fueron constituyendo las distintas temáticas y se estructuraron el resto de los instrumentos de la investigación.

Para un mejor funcionamiento, se estableció que si bien una cuestión, un análisis, una reflexión o una propuesta podía generarse en cualquiera de los colectivos participantes, para que pudiera ser considerada dentro de la investigación, necesariamente tenía que ser tratada en la comisión CERE, que era quien daba forma definitiva a la propuesta y acordaba el proceso a seguir. Además en las reuniones de la comisión se organizaban las distintas fases que debían seguirse para la realización de las distintas actividades y cómo se debían llevar a cabo. Si en la elaboración de las propuestas o en la concreción de los análisis se requería un trabajo más específico, se delegaba desde la comisión CERE.

Un ejemplo de actuación de la comisión CERE la podemos observar en las fases finales de la investigación, cuando debía decidirse los aspectos del ámbito del currículum que tenían que tomarse como eje de las tareas. En un primer momento, se realizó una reunión de la comisión CERE en la que se pidió que cada miembro hiciera sus aportaciones sobre el tema. En esta reunión se plantearon los distintos aspectos que se podrían considerar. Se llegó a la conclusión que era necesario reflexionar sobre dos grandes ejes: a) el de la programación, sea el de los conceptos, los procedimientos o las actitudes, sea el de alguno de los ejes transversales; b) la metodología y organización social del aula; técnicas didácticas, actividades globales (salidas al exterior, fiestas escolares, etc.); organización del aula; clima (trato, relación, exigencia, participación del alumnado); evaluación (criterios, instrumentos, periodicidad, funciones y repercusiones)...

A partir de estos elementos se elaboró una doble propuesta que distintos grupos de profesores creyeron conveniente precisar:

1. **Los procedimientos.** Se justifica esta elección porque estos contenidos aparecen en la mayoría de las actividades docentes de todas las áreas y suponen un cuestionamiento de determinadas maneras de enseñar los contenidos curriculares y

de evaluarlos. Además era así posible dotar de continuidad a una experimentación anterior del centro.

2. **Las actitudes, valores y normas.** Se justificó este tema por el hecho de que en aquellos días se estaba realizando una experimentación sobre estos contenidos y esto podría rentabilizar los esfuerzos. En concreto se propusieron dos ejes: la cooperación y la coeducación.

Con estos datos se planteó una reunión general de la comisión CERE que preparó un claustro de profesores en el que se decidió definitivamente el tema concreto sobre el que centrar el ámbito del currículum.

Como puede observarse, la comisión CERE elaboró informaciones provenientes de los distintos grupos, pero además estructuró los aspectos básicos para la discusión y el proceso a seguir en el diseño de la investigación. En el ejemplo anterior, tras la decisión adoptada en el claustro de centrarse en los procedimientos, se decidió iniciar las tareas de diagnóstico de la lectura en las distintas áreas curriculares.

Ya se ha dicho antes que este instrumento fue adaptándose a las necesidades de cada una de las fases de la investigación. Se aprovecharon los distintos conocimientos y habilidades de los participantes en la comisión para ir profundizando los distintos temas propuestos. Esta especialización facilitó el desarrollo de las distintas propuestas y permitió que cada persona se sintiera más implicada al tener un mejor conocimiento del tema del que se trataba.

En las sesiones de evaluación el tema de la comisión CERE ha sido uno de los nucleares. Si bien es cierto que se ha cuestionado en algunos momentos su funcionamiento, se reconoció que ha ayudado a crear una cierta cultura y ha favorecido formación de la escuela como centro integrado. Por esto el profesorado ha llegado a afirmar que dado que su creación tuvo como eje la implicación de mucha más gente de todas las etapas, esta experiencia ha servido como punto de partida para proponer dotar a la comisión de un lugar dentro de la estructura organizativa del centro, institucionalizándola.

El profesorado tiene muy claro que, pese a las dificultades y defectos que hubo durante la experimentación, el papel de este núcleo de dinamización es fundamental si no quiere arriesgarse la continuidad de los procesos de innovación que actualmente se desarrollan en el centro. De hecho es una de las cuestiones mejor valoradas en la encuesta final y de las valoradas más positivamente por los distintos grupos de informadores.

En los aspectos que atañen a la transferencia o extensión de esta investigación a otros centros educativos, parecen importantes los relacionados con la constitución de un grupo o comisión de este tipo. De hecho, es prueba de ello que en la experiencia realizada en otros centros con la participación de otros colectivos, la mejor o peor suerte de lo realizado ha estado íntimamente relacionada con la coherencia o no de este instrumento, cosa lógica en toda investigación-acción.

Denominación: REUNIÓN DE PROFESORES

Identificadores

Ámbito: Todos los ámbitos de la investigación

Este instrumento tiene distintas funciones y características según el ámbito y sobre todo la fase de investigación en la que se considera. Es un instrumento también general, como la comisión CERE, pero su constitución es mucho más pluriforme ya que ha tomado distintas estructuraciones y objetivos según el momento de la investigación y el ámbito en el que fueron organizadas. Así es muy distinta la función de las reuniones de profesores durante la experimentación de las propuestas elaboradas que durante las sesiones de devolución..

Fase: Todas las fases de la investigación

Dado que la función central de este instrumento es facilitar la negociación de los contenidos que articulan las distintas actividades de investigación, y que se busca la interiorización de los distintos procesos implicados en la innovación educativa que se deriva de la investigación-acción, lo lógico es que este instrumento se halle presente en todas y cada una de las fases del proceso. También es una consecuencia de ello, el hecho de que en cada una de las fases se tienda a utilizar los tipos de reunión de profesores más adecuados.

Objetivos: Posibilitar la reflexión sobre las prácticas docentes que lleven al conocimiento de las situaciones-problema que se quieren solucionar a través de la investigación.

Facilitar la generación de propuestas de acción que den soluciones viables a las situaciones problematizadas.

Adecuar a cada uno de los distintos niveles y grupos de profesores las propuestas que se hayan generado en los distintos órganos de gestión del centro.

Favorecer la interiorización de los distintos procesos y actividades que se pongan en marcha para la realización de la investigación. A su vez, dar coherencia a las distintas propuestas de la investigación en la búsqueda de una correcta relación entre la teoría y la práctica docente.

Configuración

De una manera general se puede decir que este instrumento surge de la necesidad de rentabilizar las estructuras del centro para las nuevas funciones derivadas del proceso de innovación educativa que se pone en marcha con la investigación. Si hay que integrar la innovación educativa en la vida del centro, lo lógico es que se haga a partir de las instituciones que estructuran la gestión del centro. Además la importancia de la reunión de profesores como eje de la participación y comunicación (Izquierdo, C. 1996) y la tradición de reuniones que caracteriza al centro ofrecían un marco ideal para esta experimentación, por lo que, justamente este fue el eje de la experimentación en el ámbito de la gestión.

En muchos centros docentes hay una tradición muy consolidada de estructurar las distintas reuniones de profesores según niveles educativos, según áreas de conocimientos o según las necesidades derivadas de las peculiaridades de cada centro. Esta tradición tiene peculiaridades específicas en cada nivel educativo. Todos estos aspectos son fundamentales para decidir cuál es la mejor estructura de la reunión de profesores. En el desarrollo de las actividades de investigación han sido estas:

Claustro de profesores: Para la introducción de distintos temas o aspectos de la investigación; para la devolución de los resultados; para la evaluación y el seguimiento del desarrollo de la investigación.

Reuniones por etapas: Para la introducción de distintos temas o aspectos de la investigación; para la formación del profesorado respecto a los instrumentos concretos diseñados para las distintas fases; para la devolución de los resultados; para la evaluación y el seguimiento del desarrollo de la investigación.

Reuniones por niveles o áreas curriculares: Para recabar información sobre los distintos aspectos de la investigación; para concretar las reflexiones sobre las prácticas docentes; para la devolución de los resultados; para la evaluación y el seguimiento del desarrollo de las distintas experimentaciones y de la investigación en general.

Reuniones de grupos paralelos: Para reflexionar sobre la práctica docente; para elaborar las informaciones propias de los distintos temas de la investigación; para cooperar en el diseño y en el seguimiento de las actividades propias de la experimentación; para la interiorización de las novedades aportadas en el proceso de la investigación.

Estos distintos tipos de reuniones no se pueden considerar aisladamente sino que deben verse en el marco de la globalidad que componen y en el modo en que se estructuran los distintos tipos según su función y según el papel que juegan en el diseño global de la investigación. La configuración de un organigrama general es una de las tareas fundamentales de la comisión CERE.

Descripción del proceso

Es evidente que este instrumento se fue adaptando a las necesidades de cada una de las fases de la investigación, cosa lógica si se considera que se trata de un instrumento importante para la interiorización de los procesos de investigación. De aquí que se haya centrado la actividad de reflexión sobre los procesos de las reuniones de profesores en el campo de la gestión. Puede parecer un aspecto muy puntual, pero en las labores de coordinación del centro, las reuniones de profesores toman toda su dimensión y es evidente que sin su consideración y adecuada organización se pueden desaprovechar muchas de las propuestas y de las innovaciones que se vayan generando en la actividad escolar. Esto es una consecuencia lógica derivada del tipo de investigación que se ha elegido para las actividades de la comisión CERE. No se puede pensar en una correcta integración de las propuestas si no se articula correctamente el espacio natural de discusión y de elaboración de las mismas. La reunión de profesores es un instrumento esencial en cualquier investigación-acción, pero lo es de una manera especial si de lo que se trata es de la coordinación de un centro y aún más si se quiere que esta propuesta incida sobre la relación entre centros docentes de un mismo contexto. La coordinación entre los centros de Primaria y Secundaria sólo es posible si se articulan adecuadamente estos contextos organizativos: los distintos tipos de reunión de profesores de cada uno de los centros y entre los centros docentes. Este instrumento de gestión colaborativa garantiza la creación

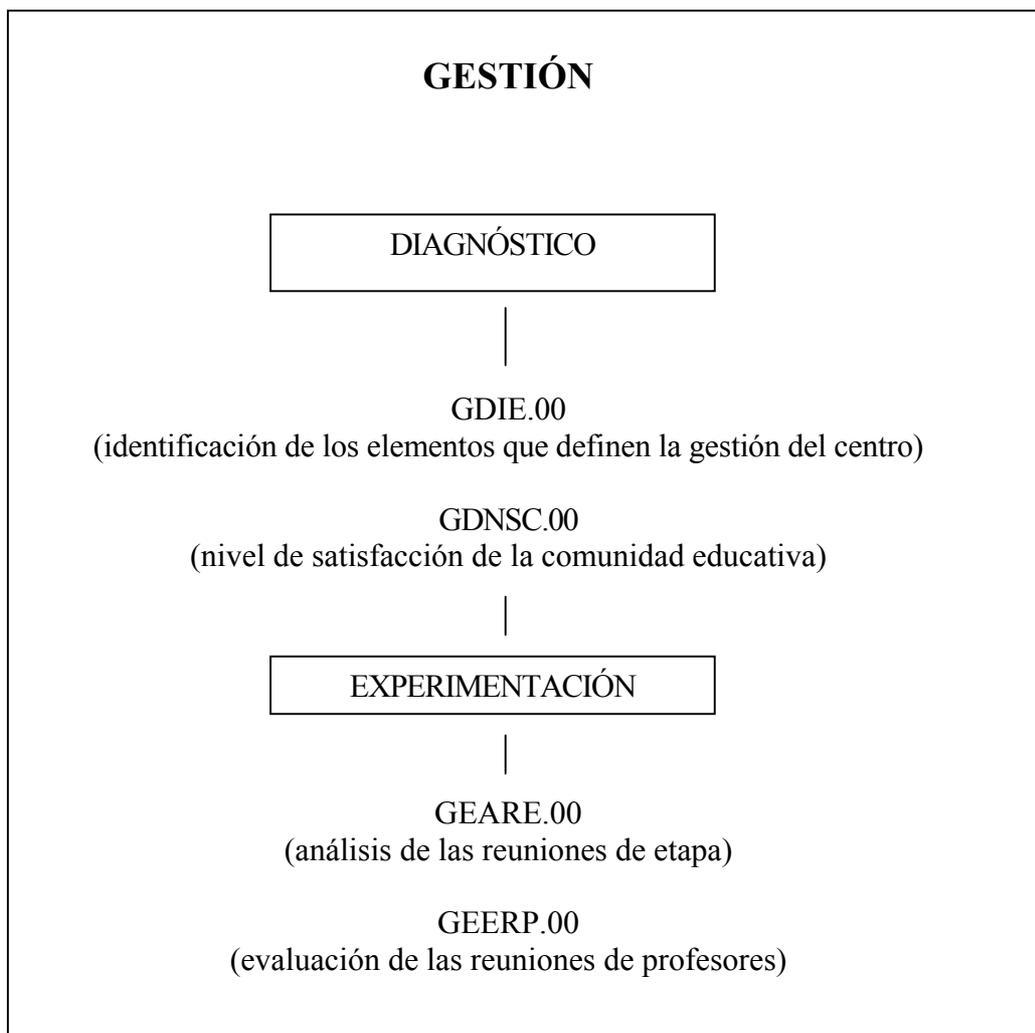
de una cultura pedagógica común que se va matizando según el nivel educativo y asegura la continuidad de los canales de comunicación establecidos.

La organización de los distintos tipos de reuniones de profesores ha de ser el esqueleto que dé forma a las propuestas de investigación. Estas reuniones deben organizarse a partir de las que se encuentran programadas para la gestión ordinaria del centro y deben tener en cuenta las funciones que se atribuyan a la comisión CERE. Así, el conjunto de espacios de discusión y elaboración de información formarán un tramado que asegurará el rigor de la toma de decisiones que den sentido a las innovaciones docentes. Las reuniones de profesores concebidas de esta manera aseguran que la investigación-acción sea un elemento de dinamización de la vida del centro, dando lugar a una nueva cultura organizativa que se plantee como eje la integración de los distintos aspectos que inciden en las prácticas educativas.

La organización del tramado de reuniones no es el único aspecto que se ha de tener en cuenta, conviene asegurar una observación, reflexión y toma de decisiones sobre estas actividades que les dé la coherencia que ha de tener todo instrumento de investigación-acción. Tal como se ha mostrado en el instrumento de experimentación del ámbito de gestión, la utilización de instrumentos que incidan en la práctica de las reuniones de profesores ha de ser un factor que impulse el rigor de las tareas educativas que se realizan en ellas.

El proceso seguido en la estructuración de estas reuniones y su evaluación ha sido uno de los apartados de la fase de la experimentación que se han considerado en el ámbito de la gestión (instrumento **GEERP.00**)

3.2. INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS DEL ÁMBITO DE LA GESTIÓN



Denominación: IDENTIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS QUE DEFINEN LA GESTIÓN DEL CENTRO. GDIE.00.

(COMPARACION ENTRE LOS ELEMENTOS CONTENIDOS EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC) Y EN EL DOCUMENTO “NUEVO MODELO DE GESTIÓN”.)

Identificadores

Ámbito: Gestión

Fase: Diagnóstico

Objetivos: Delimitar los cambios introducidos en el documento ANuevo Modelo de Gestión≅ con relación al PEC, referidos a la distribución de las funciones de gestión y a los órganos unipersonales y colegiados existentes o de nueva creación.

Configuración

La preocupación del centro por la temática de la gestión tiene una dilatada tradición. Fruto de la misma es la reflexión colectiva realizada en torno a la identificación de decisiones y de responsabilidades en todos los ámbitos del centro, que ha conducido a la aplicación generalizada del término gestión a todas las actividades que implican la toma de decisiones en los distintos niveles educativos, desde el profesor en el aula, hasta los órganos colegiados y unipersonales.

En la práctica ha habido diversos cambios en las estructuras de funcionamiento, como prueba el modelo más reciente titulado Nuevo Modelo de Gestión.

Dentro del trabajo global sobre el centro, el ámbito de gestión fue el primero que se abordó, por solicitud de la misma institución. Las características de la propuesta de

coordinación asumida por el centro enfatizaba el papel de la gestión en todo el proceso y en la continuidad de las medidas que se adoptasen una vez finalizada la intervención externa de los asesores universitarios.

La elaboración de un nuevo modelo de gestión y la necesidad de concretar de forma explícita los cambios introducidos y de garantizar la adscripción de todas las funciones de gestión han sido los motivos fundamentales considerados en la creación del instrumento. Se trataba de comprobar si los objetivos del PEC quedaban cubiertos en el campo de la gestión.

Es por ello que la pauta utilizada recoge información sobre los órganos de gestión (unipersonales y colegiados), sobre la coordinación de las distintas etapas, su estructura y su funcionamiento (con especial énfasis en las formas de trabajo y en las reuniones).

La lectura pormenorizada de ambos documentos (PEC, NUEVO MODELO) por parte de la comisión CERE hizo posible la elaboración del instrumento que describimos. Una vez construido, la misma comisión realizó las anotaciones pertinentes de cada apartado, recogiendo los ítems sobre gestión que contenían los documentos. El trabajo fue analizado por los profesores de todas las etapas con el objetivo, por un lado, de verificar el ajuste a la realidad de su funcionamiento y, por otro, de realizar propuestas para continuar el proceso.

Es importante destacar que el análisis obligó al profesorado a contrastar los propósitos consignados en ambos documentos del centro y la calidad de su gestión diaria.

| | | ELEMENTOS PEC. | ELEMENTOS NUEVO MODELO |
|--|--|----------------|------------------------|
| Objetivos de la gestión Item/s | | | |
| Organos de gestión colegiados Item/s | | | |
| Organos de gestión unipersonales Item/s | | | |
| Etapa Educación Infantil | —Funciones de gestión Item/s | | |
| | —Coordinación Item/s | | |
| | —Formas de trabajo, reuniones Item/s | | |
| Etapa Educación Primaria | — Funciones de gestión Item/s | | |
| | —Coordinación Item/s | | |
| | —Formas de trabajo, reuniones Item/s | | |
| Etapa ESO | —Funciones de gestión Item/s | | |
| | —Coordinación Item/s | | |
| | —Formas de trabajo, reuniones Item/s | | |
| Etapa Bachillerato. | —Funciones de gestión Item/s | | |
| | —Coordinación Item/s | | |
| | —Formas de trabajo, reuniones Item/s | | |

La estructura del instrumento favorece las anotaciones. Las referencias, a través de la indicación de los diferentes ítems de una y otra propuesta, permiten la consulta inmediata del documento original.

La situación en paralelo de las concreciones de cada documento permite un análisis rápido y seguro de las modificaciones planteadas en la nueva propuesta y la comprobación posterior de su introducción en el funcionamiento habitual del centro y de cada etapa educativa.

Descripción del proceso

El instrumento con las anotaciones fue repartido a todos los profesores y se analizó en una de las reuniones de trabajo de las distintas etapas. Se realizó finalmente una sesión de claustro para exponer las aportaciones de las etapas.

Del análisis realizado destacamos, para el tema que nos ocupa, las siguientes repercusiones: clarificación de la aplicación del nuevo modelo respecto de cada etapa (se realizaron ajustes en alguna de ellas), y toma de conciencia por parte del centro del conjunto de medidas adoptadas y de la continuidad establecida entre las etapas para la mejora de la gestión.

Respecto a la continuidad del proceso se llegó a dos propuestas mayoritarias:

- a) la necesidad de realizar una consulta a la comunidad educativa sobre el funcionamiento del centro
- b) dedicar la fase de experimentación al análisis de las reuniones de profesores, como uno de los elementos de la gestión común a todas las etapas, a reserva de que la consulta propuesta anteriormente pudiera aconsejar otra actuación.

Hubo acuerdo, por otra parte, sobre la idoneidad del instrumento para conseguir los objetivos propuestos.

Aunque la pauta responde a la situación concreta del centro objeto de la investigación, permite una transferencia para la coordinación de centros de primaria y secundaria, ya que

facilita la obtención de paralelismos y diferencias en la gestión entre los distintos centros que inician la coordinación. De hecho, ya ha sido utilizado en una investigación iniciada por parte de nuestro equipo de trabajo (Darder, 1999)

Respecto de la concreción del instrumento hay que tener en cuenta que, según las peculiaridades de los centros, los conceptos a reseñar pueden variar para adaptarse mejor a las distintas realidades. En todo caso, en el eje horizontal, de las abscisas, figuraran los PEC de los centros que se coordinan.

Denominación: NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA CON RELACIÓN A LA GESTIÓN DEL CENTRO GDNSC.00

Identificadores

Ámbito: Gestión

Fase: Diagnóstico

Objetivos: Conocer el nivel de satisfacción de los diferentes colectivos -alumnado, familias, profesorado, personal no docente- respecto a la puesta en práctica de los compromisos asumidos por el centro.

Configuración

Como el modelo organizativo del centro objeto de estudio es participativo, y las instancias establecidas para favorecer la colaboración entre los colectivos del centro tienen un funcionamiento definido y habitual, pareció evidente que la evaluación diagnóstica de la gestión se realizara a partir de las aportaciones de todos los componentes de la comunidad.

Para ello, se identificaron seis aspectos centrales y de presencia obligada en los procesos de planificación, de distribución de tareas, de coordinación, de actuación y de evaluación. Todos los aspectos forman parte de la actividad gestora de los órganos de dirección y coordinación de la institución.

El punto de partida para la estructuración del instrumento fue el QUAFE (Darder, López. 1984), medio que el centro conocía y había aplicado en dos ocasiones anteriores con el fin de evaluar su funcionamiento.

La Comisión CERE consideró que los siguientes aspectos eran centrales en una buena gestión:

- a) consecución de los objetivos educativos y de funcionamiento de la institución;
- b) mantenimiento de un nivel de información facilitador de la colaboración y cooperación;
- c) estimulación de la implicación a través del diálogo y la toma de decisiones conjuntas;
- d) elaboración positiva de las dificultades que generan las relaciones interpersonales;
- e) optimización de los recursos (humanos, materiales y temporales) que hacen posible el trabajo individual y colectivo;
- f) concienciación sobre las necesidades de mejora y de creatividad pedagógica.

Debido a que cada uno de los aspectos señalados anteriormente puede considerarse un indicador de la gestión global, se decidió construir un instrumento (un cuestionario semiestructurado de apreciación), que pudiese ser aplicado a toda la comunidad educativa.

Instrumento

GDNSC.00

| |
|---|
| <p>ETAPA: Nivel y curso:</p> <p>INDICADORES. DEFINICIÓN Y CUESTIONES</p> <p>1. EFICACIA</p> <p><i>El ejercicio de la gestión consigue la finalidad fundamental del centro, que es la formación del alumnado y el funcionamiento de la institución</i></p> <p>a) Valoración global: 1 2 3 4 5</p> <p>.....</p> <p>b) Puntos fuertes</p> <p>—</p> <p>-</p> |
|---|

-

c) Puntos débiles

-

-

-

2. COORDINACIÓN.

Las etapas, tareas y actividades se hallan coordinadas por los mecanismos adecuados. Los sistemas de información y comunicación contribuyen a hacerlo posible.

a) Valoración global: 1 2 3 4 5

.....

b) Puntos fuertes

-

-

-

c) Puntos débiles

-

-

-

3. PARTICIPACIÓN.

Todos los colectivos (alumnado, familias, profesorado, personal de administración y servicios) y personas se sienten implicados en el funcionamiento de la gestión del centro y participan en las diferentes instituciones y actividades.

a) Valoración global: 1 2 3 4 5

.....

b) Puntos fuertes

-

-

-

c) Puntos débiles

-

-

-

4. RELACIONES PERSONALES.

Entre las personas que constituyen la comunidad educativa se establecen relaciones positivas que contribuyen a la creación de un clima favorable a la cooperación y al intercambio.

a) Valoración global: 1 2 3 4 5

.....

b) Puntos fuertes

-

-

-

c) Puntos débiles

-

-

-

5. ORGANIZACION DEL TRABAJO.

En el centro existe un nivel de dedicación y distribución de las tareas que favorece la calidad de la acción educativa. Los distintos estamentos colaboran de acuerdo con su situación.

a) Valoración global: 1 2 3 4 5

.....

b) Puntos fuertes.

-

-

-

c) Puntos débiles

-

-

-

6. INNOVACIÓN.

En cada uno de los ámbitos de la gestión se formulan propuestas de mejora que se realizan a través de los mecanismos adecuados.

a) Valoración global: 1 2 3 4 5

.....

b) Puntos fuertes.

-

-

-

c) Puntos débiles

-

-

-

Como puede observarse, el instrumento conserva la misma estructura para cada uno de los indicadores propuestos. Con el fin de delimitarlo y de favorecer una interpretación homogénea de estos indicadores, se incluye una breve definición-descripción del contenido que se evalúa. La propuesta parte de una valoración global cuantitativa de 1(negativo) a 5 (positivo), tras la cual se solicita una concreción cualitativa a partir de mención de los puntos fuertes y débiles. De esta forma, se pretende clarificar el sentido de la valoración global y obtener información para la actuación posterior.

Descripción del proceso

Con el objetivo de focalizar y hallar preocupaciones generalizadas, se realizó una aplicación simultáneamente en todos los colectivos. En el caso del alumnado, el contenido del instrumento debió adaptarse a las características psicológicas de cada etapa educativa, y el procedimiento tomó la forma, en la mayoría de los casos, de sesión monográfica. También las distintas etapas educativas dedicaron una sesión al comentario de los

resultados obtenidos a partir de las respuestas de los profesores correspondientes. En cuanto a los padres, se decidió convocar una muestra aleatoria, con representación de cada curso, del Consejo Escolar y de la APA. En un primer momento, se les informó de las características del instrumento y se les solicitó que lo contestaran individualmente durante la misma reunión. Posteriormente, en un nuevo encuentro, se debatieron y se matizaron los resultados obtenidos.

La riqueza de las aportaciones y el nivel de coincidencia entre las mismas facilitaron la obtención de una visión global y matizada sobre los aspectos positivos y negativos de la gestión del centro. Cabe mencionar que las respuestas se analizaron en el contexto de la responsabilidad participativa de cada colectivo en la gestión del centro.

En términos generales, el análisis de las respuestas muestra que el alumnado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria opina que la escuela funciona correctamente, aunque los alumnos de mayor edad son especialmente autocríticos con las dimensiones de participación y de relación interpersonal del grupo-clase.

Las familias, aunque valoran positivamente la gestión del centro, creen que podrían participar más y mejor si dispusieran de más información para, en el momento oportuno, poder opinar y proponer soluciones sobre los asuntos educativos del centro o sobre las medidas a tomar con sus hijos.

El personal de administración y servicios opina que la gestión pedagógica y organizativa del centro es eficaz, aunque destaca como un problema la utilización del tiempo y la productividad de las reuniones.

En cuanto a los diferentes colectivos que conforman el equipo docente, sus percepciones se muestran por un lado satisfechas, pero por otro autoexigentes. Por diferentes motivos el profesorado entiende que un buen funcionamiento de las reuniones de coordinación ha de repercutir en la gestión pedagógica y organizativa del centro.

La devolución de los resultados sobre la gestión que ha proporcionado cada grupo consultado se sometió a debate en el claustro. La información final recogida ha servido para matizar las opiniones extraídas de la aplicación del instrumento que se ha mostrado valioso para recoger información valorativa y para abrir vías de mejora.

Para la generalización del proceso y la aplicación del instrumento deberá tenerse en cuenta el momento concreto de cada uno de los centros participantes en la coordinación. Se puede recurrir a la consulta o proceder a una estimación en función de los indicadores que

suministra el quehacer cotidiano. En este sentido, consideramos que los aspectos incluidos en los instrumentos son totalmente pertinentes.

Denominación: ANÁLISIS DE LAS REUNIONES DE ETAPA. GEARE.00.

Identificadores

Ámbito: Gestión

Fase: Experimentación

Objetivos: Realizar un seguimiento de las reuniones de cada etapa con el fin de valorar los elementos que inciden en su funcionamiento, regular el proceso y evaluar tanto su nivel de efectividad, como la continuidad existente entre las distintas etapas.

Configuración

La opinión unánime del equipo docente del centro sobre la necesidad de mejorar las reuniones de profesores condujo a dedicar la fase de experimentación sobre la gestión al análisis de las mismas. Para ello, se escogieron las reuniones de etapa, por su incidencia sobre el conjunto de la etapa (contenidos tratados, profesores...), por el paralelismo existente entre ellas y por su frecuencia semanal. Desde el punto de vista de los centros, la importancia de las reuniones de profesores en función de la participación e implicación de los mismos en la gestión está fuera de toda duda. Sin embargo, la experiencia demuestra que en su desarrollo se producen muchos desajustes que inciden sobre su rentabilidad.

La orientación de la experimentación y la elaboración del instrumento fue precedida por una formación previa por parte de uno de los investigadores asesores universitarios (Izquierdo, 1996). Esta propuesta formativa se centró en los siguientes aspectos:

- a) Finalidad de las reuniones (trabajo en equipo, elaboración en común de cuestiones pedagógicas y profesionales);

- b) Necesidades básicas de las etapas (mantener la disponibilidad, aprovechar las posibilidades de la comunicación profesional);
- c) Problemas relativos a la organización, la comunicación interpersonal y a la tarea específica que pueden ser corregidos, previstos y optimizados.

Se acordó centrar el análisis en el apartado c) y se creó un instrumento a través del cual cada miembro de la reunión de etapa anotara la evaluación que realizaba de la misma inmediatamente después de finalizada. Durante un trimestre se aplicó el instrumento, y se evaluó su eficacia.

Se presentó el conjunto de las anotaciones realizadas en una sesión en la cual participó todo el profesorado del centro. Si bien las valoraciones respecto al funcionamiento de las reuniones fueron bastante positivas, se hizo evidente que el instrumento no contemplaba aspectos referidos a la implicación personal en el desarrollo de la reunión, lo cual daba lugar anotaciones "desde una cierta distancia" y no desde la implicación como miembro de la misma. Tras estas valoraciones, se modificó el instrumento con el fin de considerar los aspectos antes indicados.

Instrumento

GEARE.00

| |
|-----------------------------|
| Fecha: Espacio: |
| Participantes: |
| |

| | ASPECTOS | POSITIVO | NEGATIVO | DE INTERÉS |
|---------------------------------|--|-----------------|-----------------|-------------------|
| Orga- niza- ción | Preparación previa | | | |
| | Eficacia en función del objetivo (recibir información, debatir, tomar decisiones...) | | | |
| | | POSITIVO | NEGATIVO | DE INTERÉS |
| Comu- nica- | Participación | | | |

| | | | | |
|-----------------------|---|--|--|--|
| nica- ción | Grado de implicación personal. Causas. | | | |
| | Roles | | | |
| Observaciones | | | | |

Este instrumento focaliza la observación sobre dimensiones organizativas y en torno a la comunicación, elemento que se consideró básico de las reuniones. Respecto a la organización, se destaca la preparación previa que prefigura una estructuración antecedente para los participantes, y la eficacia de la dinámica de la reunión (información, debate, decisiones). Ambos aspectos dan idea de la realización de la tarea asignada a la reunión concreta.

La comunicación contiene tres aspectos que deben observarse. En primer lugar, el nivel de participación de los asistentes, indicador de la contribución del colectivo. En segundo lugar, el grado de implicación personal; por último, las causas que determinan tal implicación. La observación de los roles actuados a lo largo de la reunión, permite analizar su papel y conveniencia para el proceso de la reunión (este último aspecto es el que ha sufrido cambios respecto a la redacción de la primera propuesta.)

Las anotaciones atendían a tres aspectos. Los considerados positivos o negativos para el desarrollo de la reunión y aquellos que eran interesantes en función de la reflexión conjunta que podían generar. Tal como se ha indicado, se trataba de efectuar anotaciones breves, una vez concluida la reunión.

Las observaciones tenían por finalidad sugerir propuestas para la mejora de la coordinación en función de la realidad observada.

Descripción del proceso

El instrumento fue utilizado por todos los profesores durante dos trimestres; actuó de regulador de las distintas reuniones y permitió presentar al claustro un balance del período de experimentación. Se recogieron alrededor de unos cuatrocientos registros, distribuidos por etapas. El documento presentado al claustro recogía los aspectos positivos y los negativos de cada etapa. También contenía aquellos que fueron señalados como de interés, a la vez que sintetizaba y organizaba todas las propuestas para el mejoramiento de la coordinación.

Con el objetivo de mostrar la riqueza y la variedad de aspectos que han aportado los registros realizados a través de este instrumento, reproducimos a continuación la síntesis de propuestas presentada al claustro:

Sobre los aspectos organizativos

- a) Revisar y adecuar el espacio físico
- b) Asegurar la viabilidad del calendario de reuniones
- c) Ofrecer indicaciones para pautar el uso de los diferentes tipos de reuniones.
- d) Guía de temas básicos para el curso escolar, indicando método de trabajo y temporalización.
- e) Información al profesorado de las reuniones de las diferentes etapas.

Sobre la conducción de la reunión, participación y comunicación

- a) Organizar periódicamente (cada dos años, por ejemplo) un seminario práctico sobre conducción y participación en reuniones.

Sobre las líneas de trabajo inmediatas

- a) Profundizar en la idea de que las reuniones son el mecanismo que hace posible el trabajo de equipo en cada etapa y entre ellas.
- b) Continuar con la práctica de valorar las reuniones de etapa.
- c) Proponer acciones concretas para impulsar las mejoras señaladas para cada etapa.

La comisión hizo el seguimiento de todo el proceso durante curso escolar. Con el fin de obtener una visión de conjunto del funcionamiento de las reuniones, la Comisión propuso al claustro la elaboración de un cuestionario que evaluara el nivel de satisfacción del profesorado respecto de las reuniones. Los resultados de la consulta individual serían contrastados con los obtenidos hasta ahora. Indirectamente servirían como medio de contraste entre los dos instrumentos.

**Denominación: EVALUACIÓN DE LAS REUNIONES DE PROFESORES
GEERP.00**

Identificadores

Ámbito: Gestión

Fase: Experimentación

Objetivos: Evaluar las reuniones de profesores a partir de los aspectos analizados y controlados por las distintas etapas durante un curso escolar.

Configuración

La reflexión realizada y el análisis individual y colectivo de las reuniones de etapa a lo largo de un año motivó a la comisión para plantear la conveniencia de evaluar las reuniones en su conjunto, insistiendo especialmente en los aspectos destacados en los registros llevados a cabo por los participantes en dichas reuniones.

La comisión asumió la tarea y decidió los aspectos organizativos, comunicativos y de implicación que debían figurar en la consulta, así como el sentido en que debía realizarse. Asimismo, la comisión eligió su formato y las condiciones de administración (anonimato, indicación de ciclo y etapa, cuantificación de la respuesta, temporalización, corrección).

Una vez elaborado el instrumento, se presentó al claustro del centro, se informó del conjunto del trabajo llevado a cabo sobre el tema y se expuso el significado y el contenido de cada ítem con el fin de posibilitar un punto de partida común para las respuestas.

Si bien la consulta al claustro confirmó el objetivo que se había propuesto (ver apartado...), fueron necesarios ciertos cambios para clarificar alguna de las preguntas.

| Código | | | |
|---------------|------------|----------|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| muy poco | poco | bastante | mucho |
| casi nunca | alguna vez | a menudo | siempre |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 1. ¿Es adecuado el espacio donde se realiza la reunión? | | | | |
| 2. ¿Se dispone del material necesario? | | | | |
| 3. ¿Existe la capacidad de adecuarse a la situación personal y al estado de ánimo del grupo? | | | | |
| 4. ¿El orden del día se ha elaborado con antelación? | | | | |
| 5. ¿Reflexiono, con anterioridad, sobre los temas que se van a tratar? | | | | |
| 6. ¿Se tienen en cuenta los acuerdos previos sobre el tema? | | | | |
| 7. ¿Se realiza un resumen al final del tema tratado? | | | | |
| 8. ¿Se escriben los acuerdos conseguidos? | | | | |
| 9. ¿Se hace un seguimiento de los acuerdos? | | | | |
| 10. ¿Se conduce la reunión en función de los objetivos? | | | | |
| 11. ¿Valoro la reunión como un espacio propio de comunicación? | | | | |
| 12. ¿Se distribuye la participación de forma que cada asistente se pueda sentir implicado? | | | | |
| 13. Durante la reunión, ¿mantengo activamente la atención? | | | | |
| 14. ¿Se controla el seguimiento del tema a través de las intervenciones? | | | | |
| 15. ¿Se producen situaciones de confrontación de ideas para llegar a acuerdos? | | | | |
| 16. ¿Tengo en cuenta la información que se suministra? | | | | |
| 17. ¿Asumo las decisiones que se toman en la reunión? | | | | |
| 18. ¿Soy capaz de dialogar sobre el tema para conocer diferentes puntos de vista y modificar mis actuaciones? | | | | |

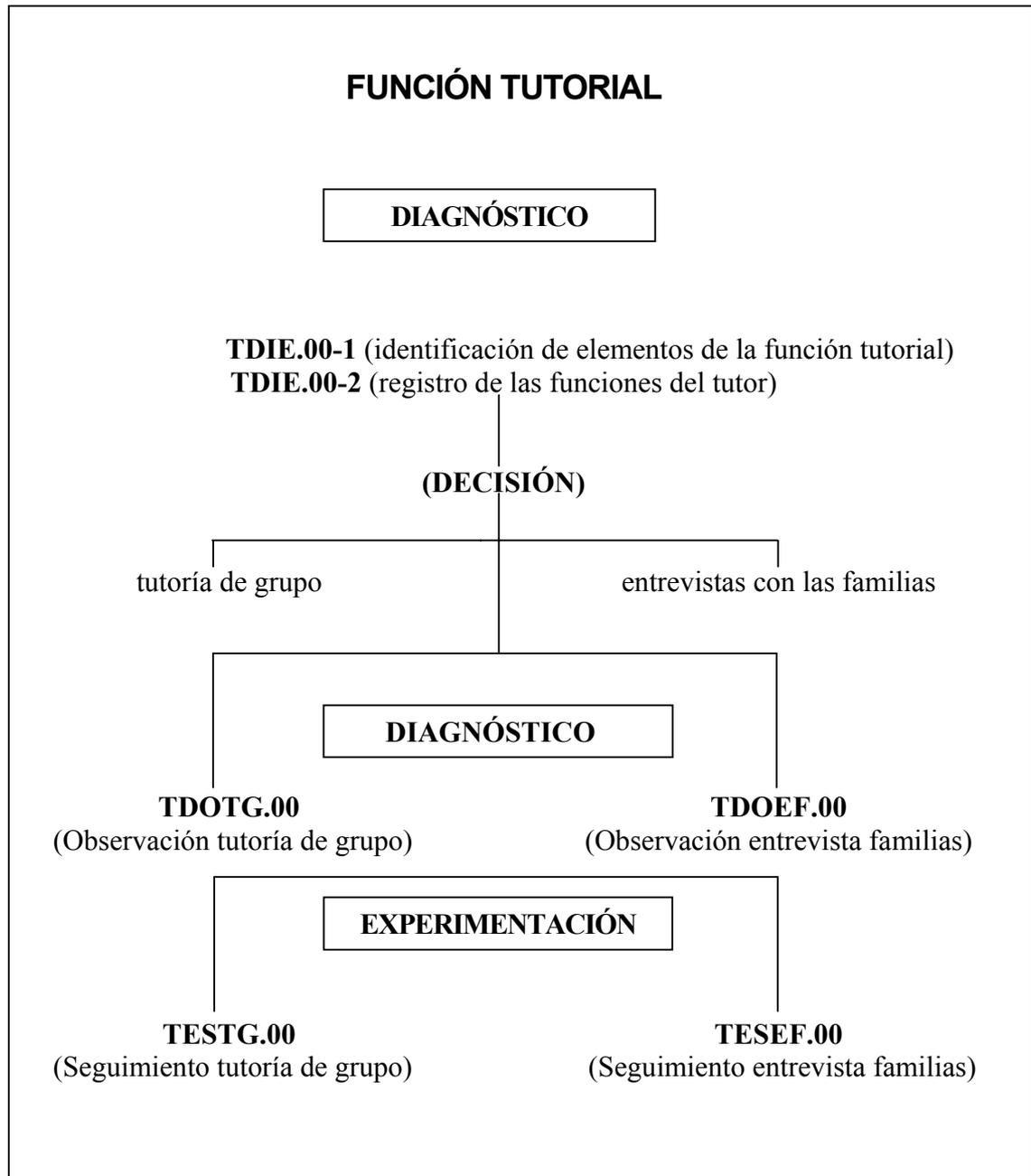
Descripción del proceso

Los resultados obtenidos permiten realizar las siguientes consideraciones:

- a) No existe ninguna valoración en el nivel 1.
- b) La mayoría de los ítems se han valorado positivamente y se sitúan entre las puntuaciones 3-4.
- c) En la valoración de algunos ítems aparece la problemática sobre la participación e implicación detectada en el registro realizado por los profesores inmediatamente después de cada reunión, a través del instrumento GEARE.00. (Se trata de los ítems 3, 5, 9 y, especialmente, el 15.)

La devolución al claustro dio lugar a un debate rico en matices y permitió considerar válidas las medidas de mejora que se habían decidido previamente. Se consideró que el instrumento debía aplicarse nuevamente al cabo de un año de la realización de los registros.

3.3. INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS DEL ÁMBITO DE LA TUTORÍA



Denominación: IDENTIFICACIÓN DE ELEMENTOS DE LA FUNCIÓN TUTORIAL TDIE.00-1

Identificadores

Ámbito: Tutoría

Fase: Diagnóstico

Objetivos: Recoger información y enumerar las funciones del tutor en cada una de las etapas educativas.
Identificar las actividades que desarrolla el profesorado con respecto a la función tutorial y las estrategias, instrumentos y recursos de los cuales se vale.
Realizar una aproximación a la realidad que vive el profesorado, proponiendo una reflexión sobre:

- a) los objetivos que se pretenden conseguir
- b) los aspectos a los cuales se da prioridad
- c) las actuaciones e instrumentos que se utilizan

Configuración

Para el centro en el cual se ha efectuado la experimentación, la función tutorial se considera uno de los elementos más significativos de sus planteamientos educativos. Por ello, existen pautas estructuradas para la observación de cada uno de los alumnos y del grupo-clase, así como guías para las entrevistas con las familias. Debido a la relevancia que se le confiere al ámbito de intervención educativa respecto a la atención de los alumnos a través de la actuación de los tutores de clase, se consideró muy oportuno el estudio de la situación de la intervención tutorial y las proyecciones de este ámbito.

En el marco de los objetivos del proyecto de investigación que hemos realizado, es importante considerar que el ámbito de la función tutorial es uno de los elementos que

puede garantizar la continuidad entre las diferentes etapas del sistema educativo. Esta continuidad puede entenderse como la influencia que el alumno recibe de los adultos y de los iguales en el contexto de los planteamientos educativos conscientemente asumidos por los distintos colectivos que forman parte del centro escolar (Vilaplana, 1996)

La tutoría ocupa un lugar central en el curso regulador y optimizador de la acción educativa ya que, si la observamos como un proceso o como una continuidad, ésta puede ser considerada como una actitud que afina las interpretaciones subjetivas y que tiene presente a cada uno de los alumnos en las distintas etapas educativas que prosiguen, a través de la identificación, la valorización y el control de las distintas influencias que cada alumno recibe durante su escolarización.

El estudio de la acción tutorial debe partir de la realidad que vive el profesorado de cada etapa. Por ello, se pidió al profesorado que hiciera explícito el trabajo que realiza respecto a la acción tutorial, información se fue recogida a partir de las interpretaciones individuales en las reuniones de ciclo. Con posterioridad, y a partir de las informaciones obtenidas inicialmente, que construyeron instrumentos que registran observaciones más directas sobre las peculiaridades de cada etapa.

La información discutida en las reuniones de ciclo se recogió de forma estructurada a partir de considerar:

- a) las funciones;
- b) las tareas de los tutores (actividades e instrumentos utilizados).

Instrumento

TDIE.00-1

| FUNCIONES DEL TUTOR | In-fan-til | Primaria | | | ESO | | PO |
|---------------------|------------|----------|----|----|------|------|----|
| | | CI | CM | CS | 1° C | 2° C | |
| | | | | | | | |

| CONDICIONES DEL TUTOR | In-fan-til | Primaria | | | ESO | | PO |
|-----------------------|------------|----------|----|----|------|------|----|
| | | CI | CM | CS | 1° C | 2° C | |
| | | | | | | | |

| ACTIVIDADES con el alumnado individualmente | In-fan-til | Primaria | | | ESO | | PO |
|---|------------|----------|----|----|------|------|----|
| | | CI | CM | CS | 1° C | 2° C | |
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|------------|----------|----|----|------|------|----|
| | | | | | | | |
| | In-fan-til | Primaria | | | ESO | | PO |
| INSTRUMENTOS con el alumnado individualmente | | CI | CM | CS | 1º C | 2º C | |
| | | | | | | | |
| | In-fan-til | Primaria | | | ESO | | PO |
| ACTIVIDADES con el grupo-clase | | CI | CM | CS | 1º C | 2º C | |
| | | | | | | | |
| | In-fan-til | Primaria | | | ESO | | PO |
| INSTRUMENTOS con el grupo-clase | | CI | CM | CS | 1º C | 2º C | |
| | | | | | | | |
| | In-fan-til | Primaria | | | ESO | | PO |
| ACTIVIDADES con las familias | | CI | CM | CS | 1º C | 2º C | |
| | | | | | | | |
| | In-fan-til | Primaria | | | ESO | | PO |
| INSTRUMENTOS con las familias | | CI | CM | CS | 1º C | 2º C | |
| | | | | | | | |
| | In-fan-til | Primaria | | | ESO | | PO |
| ACTUACIÓN DE LOS TUTORES: Planificación | | CI | CM | CS | 1º C | 2º C | |
| | | | | | | | |
| | In-fan-til | Primaria | | | ESO | | PO |
| ACTUACIÓN DE LOS TUTORES: Actividades en el aula | | CI | CM | CS | 1º C | 2º C | |
| | | | | | | | |
| | In-fan-til | Primaria | | | ESO | | PO |
| ACTUACIÓN DE LOS TUTORES: Actividades fuera del aula | | CI | CM | CS | 1º C | 2º C | |
| | | | | | | | |

Una vez recogidas las primeras informaciones, la comisión CERE confeccionó una nueva pauta de observación con el objetivo de definir discretamente las funciones del tutor que puede considerarse como un nuevo instrumento de observación. Este instrumento (registro

de las funciones del tutor) se construyó para afinar más el conocimiento de la realidad del centro en este ámbito. Es por ello que tanto el ámbito que ocupa este nuevo instrumento, como la fase en que se aplica y los objetivos que pretenden alcanzar son los mismos que en el instrumento anterior identificado con la sigla TDIE.00-1

Respecto a las funciones del tutor, éstas se agrupan en las siguientes dimensiones:

- a) referidas al alumnado (tutoría individual);
- b) referidas al grupo, referidas a la organización (tutoría de grupo);
- c) referidas a las familias (atención a las familias).

Denominación: IDENTIFICACIÓN DE ELEMENTOS DE LA FUNCIÓN TUTORIAL TDIE.00-2

Instrumento:

TDIE.00-2

| FUNCIONES DEL TUTOR | EI | E.Primaria | | | ESO | | PO |
|--|-----------|-------------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|
| | | CI | CM | CS | 1 C | 2C | |
| Referidas al alumnado | | | | | | | |
| 1. Tener un conocimiento del alumnado para intervenir. | | | | | | | |
| 1.1. Conocer e incidir en la relación con el resto del grupo. | | | | | | | |
| 1.2. Conocer e incidir en los aspectos que más destacan de su personalidad. | | | | | | | |
| 1.3. Conocer y llevar a cabo el seguimiento de su aprendizaje. | | | | | | | |
| 1.3.1. Coordinar y estimular la adecuación curricular en los alumnos con necesidades educativas especiales. | | | | | | | |
| 2. Establecer lazos afectivos mediante la comunicación y el respeto mutuos. | | | | | | | |
| 3. Favorecer un clima relajado entre los alumnos que permita trabajar con tranquilidad y manifestarse abiertamente. | | | | | | | |
| 4. Propiciar y desarrollar actitudes de acogida, comprensión, tolerancia, respeto, solidaridad, e intervenir en problemas de marginación, cerrazón e individualismo de los alumnos. | | | | | | | |
| 5. Potenciar el gusto y el interés por el trabajo. | | | | | | | |
| 5.1. Propiciar que todos los alumnos puedan potenciar sus capacidades al máximo. | | | | | | | |
| 5.2. Ayudar al alumno a conocer sus aptitudes, intereses y características personales, y a que sea consciente de sus avances en los aprendizajes. | | | | | | | |
| 6. Fomentar los hábitos de estudio y de organización. | | | | | | | |
| 7. Acercar a los alumnos a los grandes temas de la actualidad del mundo y de la vida cotidiana. | | | | | | | |
| 8. Ayudarles a tener en cuenta diversos puntos de vista sobre un mismo hecho, a partir de la aportación de cada alumno y de la del maestro, así como a modificar su opinión previa. | | | | | | | |
| 9. Establecer una referencia personalizada de la relación institucional de la escuela con el alumno, canalizando la extensa variedad de incidencias que acaecen a lo largo de la vida escolar. | | | | | | | |
| 10. Favorecer unas buenas relaciones de convivencia del alumno con su entorno escolar. | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 11. Seguir y ayudar al alumno en sus conflictos personales, en la medida de lo posible, de acuerdo, en su caso, con las indicaciones del GPSP ⁵ . | | | | | | | | |
| 12. Orientar al alumno y a la familia sobre las diversas alternativas académicas que se presentan al final de la ESO y del Bachillerato. | | | | | | | | |
| 13. Centralizar los diferentes elementos que intervienen en la evaluación de un alumno, proponer medidas para facilitar su evolución y determinar las circunstancias específicas en cuanto a su promoción de nivel. | | | | | | | | |
| 14. Incidir en la educación de la sexualidad, de la afectividad y para la igualdad de oportunidades entre sexos. | | | | | | | | |
| Referidas al grupo para poder intervenir | | | | | | | | |
| 1. Conocer cuál ha sido la evolución del grupo-clase a lo largo de su historia escolar. | | | | | | | | |
| 2. Analizar la situación actual del grupo-clase respecto a las relaciones entre sus componentes. | | | | | | | | |
| 3. Llevar a cabo las actuaciones necesarias para ayudar a que el grupo avance y a que puedan integrarse los nuevos alumnos que se incorporen a él. | | | | | | | | |
| 4. Mediar entre el grupo-clase y el resto de profesores del curso en los aspectos conflictivos. | | | | | | | | |
| 5. Organizar y/o favorecer actividades fuera de la clase, o aprovechar las existentes, para estimular unas relaciones grupales positivas en torno a objetivos no estrictamente académicos. | | | | | | | | |
| 6. Desarrollar la capacidad de organizarse en grandes y pequeños grupos en orden a los propósitos perseguidos. | | | | | | | | |
| 7. Desarrollar y concretar las actividades del grupo-clase en el espacio escolar. | | | | | | | | |
| 8. Planificar y organizar los campamentos. | | | | | | | | |
| Referidas a las familias | | | | | | | | |
| 1. Establecer una relación maestros-familia que posibilite el intercambio para que la educación sea una tarea común. | | | | | | | | |
| Referidas a la organización | | | | | | | | |
| 1. Organizar las actividades del curso según la información transferida por el maestro anterior, teniendo en cuenta el ritmo de trabajo del grupo, el de algunos niños en particular y su nivel de conocimientos. | | | | | | | | |
| 2. Planificar las actividades del curso para mejorar el nivel de conocimientos y el ritmo de trabajo de los alumnos. | | | | | | | | |
| 3. Adecuar los espacios del aula para potenciar la autonomía del alumno y del grupo. | | | | | | | | |
| 4. Disponer márgenes de tiempo lo suficientemente amplios como para que todos los alumnos puedan realizar el mínimo de actividades propuestas y necesarias para profundizar o adquirir nuevos conocimientos. | | | | | | | | |

⁵ Gabinete de orientación psicológica y pedagógica.

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 5. Respetar los distintos ritmos de trabajo de los alumnos. | | | | | | | |
| 5.1. Marcar un mínimo de tiempo para ayudar a mejorar el ritmo de trabajo de los más lentos. | | | | | | | |
| 5.2. Favorecer los ritmos de trabajo más rápidos para que puedan profundizar en los suyos. | | | | | | | |
| 6. Potenciar con el GPSP el conocimiento máximo del alumno por parte del equipo de profesores. | | | | | | | |

Posteriormente, las funciones destacadas se agruparon en tres ámbitos: la tutoría individual, la tutoría de grupo (incluyendo las funciones referidas al grupo y las de organización debido a la afinidad que ambas presentan) y la atención a las familias.

Descripción del proceso

Las informaciones obtenidas se especificaron según los aspectos de las funciones del tutor: tutoría individual, tutoría de grupo y atención a las familias. En la aplicación concreta de los instrumentos anteriormente descritos (TDIE.00-1 y TDIE.00-2), se obtuvieron una serie de datos que podemos reseñar resumidamente, atendiendo a dos ángulos de observación: las actividades realizadas y los instrumentos empleados por los tutores.

Tutoría individual:

Actividades

Se ha podido constatar que los tutores y las tutoras realizaron sus intervenciones tanto en los aspectos personales como de aprendizaje. Son especialmente significativas las actividades de diálogo y se registra una abundancia de entrevistas no sistemáticas repartidas de manera desigual entre los miembros del grupo-clase. Dichas entrevistas se acostumbraban a celebrar cuando existía, o se preveía, una situación conflictiva, ya que, en estos casos, ayudan a la reflexión.

En la etapa de ESO, cabe destacar la existencia de una entrevista tipificada, que se realizaba a final de curso, con la entrega de calificaciones y la valoración global.

La observación del alumno se llevaba a cabo en las diferentes situaciones de la vida en el aula, en los recreos, en las salidas, etc. Asimismo, se aprecia interés por los diversos aspectos de la vida del alumno en su casa.

Instrumentos

Para conocer la historia del alumno, los maestros disponían de distintos instrumentos institucionalizados, que quedaban señalados en los registros, como el dossier del alumno que incluía informes, entrevistas y observaciones; la entrevista con el tutor anterior; los informes iniciales de las familias (alumnos nuevos de Educación Infantil); las pruebas de entrada (Educación Primaria y Secundaria); los registros de datos del alumno; pruebas estandarizadas (de madurez y sociométricas en Educación Primaria; de personalidad, aptitudes, intereses profesionales y adaptación conductual en Educación Secundaria); etc.

Tutoría de grupo

Actividades

Se promovieron actitudes de colaboración entre los alumnos; se organizaron trabajos en pequeños grupos y se instituyeron cargos en todos los niveles de escolarización. Asimismo, se crearon espacios de reflexión, organización de las actividades y funcionamiento del grupo. A los alumnos se les pidió que resolvieran, a partir del consenso, las diversas situaciones que se iban planteando, hecho que se facilitó mediante la creación de la asamblea de clase en Educación Secundaria. En esa misma etapa, correspondía a la tutoría el trabajo sobre las técnicas de estudio, y la orientación escolar y profesional, así como la discusión sobre temas de actualidad y de interés para los alumnos.

Instrumentos

Asimismo, se consideró muy válida la información que sobre el grupo aportaba el tutor anterior.

Se efectuó una revisión periódica del grupo, por parte del ciclo (EI y EP), a cargo del equipo de profesores de nivel y en la evaluación (ES).

Se intervino en la distribución de los alumnos en el aula para facilitar la relación entre todos ellos, ayudándoles a asumir la responsabilidad de formular propuestas.

Se llevó a cabo una distribución del espacio y del mobiliario en función de las actividades. En Educación Infantil, también se organizó el espacio exterior al aula.

Mediante el uso de material común, se fomentó la responsabilidad de los elementos comunitarios.

También se utilizaron sociogramas y pruebas de madurez (EP y primer ciclo de ESO) para conocer mejor la situación del grupo.

Se realizó un programa de orientación escolar y profesional en el segundo ciclo de ESO.

Atención a las familias

Actividades

En la escuela se celebraba una reunión por nivel durante el curso. También se estableció que los padres de cada alumno mantuvieran, como mínimo, una entrevista al año con el tutor de sus hijos y, si se creía conveniente, más de una, sobre todo en el caso de los alumnos que presentaban algún tipo de dificultad.

La comunicación con las familias se llevaba a cabo mediante notas escritas o por teléfono.

En ocasiones, se organizaron charlas de interés para los padres, preparadas previamente por los maestros, en las que a menudo se contaba con la presencia de especialistas en la materia.

Instrumentos

Se elaboraban informes sobre la evolución de cada alumno: dos en Educación Infantil y Primaria. En ESO, se redactaron informes de evaluación. También se remitían notas informativas a los padres.

Se cumplimentó una hoja de entrevista y en algunos casos se redactó un guión de la reunión con los padres.

También, a partir de la reflexión y de las informaciones aportadas por el profesorado, se pudieron establecer las condiciones del tutor (que transcribimos a continuación), con el fin de poner de relieve un aspecto básico de la tutoría: la vinculación con los planteamientos institucionales del centro, PEC (Proyecto Educativo del Centro), además de las aptitudes y disposiciones personales:

Dichas condiciones incluían:

- a) Un conocimiento y aceptación del PEC. El tutor debía fomentar con su actitud los valores que se destacan en él.
- b) Una disposición para trabajar en equipo.

A poder ser, el tutor debía poseer una capacidad demostrada; asimismo, se consideraba importante que se encontrara a gusto en el desempeño de la tutoría del grupo del nivel que se hubiera acordado o le hubiera sido asignado.

Se consideró interesante designar en cursos paralelos a tutores con talentos afines, para facilitar su entendimiento.

En algunos momentos, se creyó conveniente repartir la tutoría individual de un grupo-clase entre dos tutores. (Esta modalidad se da siempre en los cursos de Bachillerato.)

El tutor debía intervenir en los juegos de los niños y niñas para ayudar a que se integraran los alumnos nuevos, o los que no acaban de encontrar su lugar en el grupo (especialmente en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria).

Asimismo, se juzgó conveniente que, en la etapa de ESO, el tutor conociera a sus alumnos de cursos anteriores.

Las informaciones obtenidas se devolvían al claustro de profesores con una doble intención. Por una parte, para divulgar y extender las percepciones y el estado real de la tutoría en cada uno de los ciclos de las etapas educativas que cubría el centro. Por otra, para que dicho conocimiento pasara a ser la base de la reflexión y propiciara la mejora de la tutoría.

En este sentido, el profesorado trató desde una perspectiva crítica los documentos de devolución que presentaban ciertas carencias. En el caso trabajado, entre los aspectos que encontraron a faltar, destacan: la evaluación de la tutoría; la formación del profesorado y la continuidad de los informes. Asimismo, en la tutoría individual no se incluyeron referencias explícitas a la autoestima ni a los diagnósticos, y, en la tutoría de grupo, a la orientación en los cursos inferiores. En cuanto a la atención a las familias, se consideró que el documento trataba poco los temas referentes a la información y a la relación entre la escuela y los padres; por ello, se propuso que el ámbito referido a la relación escuela-familia tuviese más relevancia en la investigación que se llevaba a cabo.

A partir de este trabajo de prospección inicial, y recogiendo las reflexiones y propuestas del profesorado, se ajustó la orientación del trabajo y se tomó la decisión de abordar la función tutorial considerando dos ámbitos: la tutoría de grupo y las entrevistas con las familias. Estos dos ámbitos se tratarían en dos fases, una de diagnóstico y otra de experimentación, para lo cual deberían elaborarse los instrumentos pertinentes.

**Denominación: OBSERVACIÓN DE LA TUTORÍA DE GRUPO
TDOTG.00**

Identificadores

Ámbito: Tutoría

Fase: Diagnóstico

Objetivos: Reflexionar sobre la función tutorial, centrándose en la situación real de la tutoría del grupo-clase.
Discriminación de los objetivos a conseguir, a partir de la intervención del tutor, y del tipo de actividades que puede ejercer al respecto.
Optimizar la mediación de los docentes en las intervenciones tutoriales.

Configuración

Después de las primeras aproximaciones y de las informaciones obtenidas respecto a la función tutorial (véanse instrumentos TDIE.00-1 y TDIE.00-2), y una vez tomada la decisión de abordar esta función a partir de los ámbitos propios de la tutoría de grupo y de las entrevistas con los padres, se construyeron los instrumentos relativos a esos ámbitos.

En relación con la tutoría de grupo-clase, se propuso cumplimentar un registro para la observación propia de la intervención, que contemplaba estos elementos:

- a) Los aspectos referenciales de ubicación de la observación: fecha, lugar, colectivo (grupo-clase, subgrupo).
- b) Los objetivos a los que se daba prioridad en la intervención.

c) Tipo de actividad realizada.

Instrumento

TDOTG.00

| Fecha | Lugar | Colectivo | Código A | Descripción (hecho y causa) Intervención (qué y cómo) | Código O |
|-------|-------|-----------|----------|---|----------|
| | | | | | |

Esta pauta se ideó como un registro descriptivo del episodio real que se había vivido. Se asumió que, en el episodio tutorial, el docente conduce su mediación guiado por unos

objetivos de acuerdo con su interpretación de las conductas o hechos objeto de la intervención. Dicha interpretación se puede referir tanto a una situación pasada traspasada al presente, como a una situación actual.

El código A se refiere al núcleo fundamental de la intervención, es decir, al porqué se hace la intervención. También aquí pueden existir entrecruzamientos entre las diferentes finalidades. A partir de las actividades definidas en TDIE.00 y de la práctica, podemos proponer los siguientes tipos:

Estructuración de grupo. Comunicación de actitudes, valores y normas del grupo, asignación de cargos, distribución de los alumnos en las mesas, planificación de actividades, etc.

Conducción y mantenimiento del grupo. Generar autoestima, dinamizar el funcionamiento, ayudar a establecer relaciones positivas, plantear temas de interés o tratar los propuestos por los alumnos, analizar demandas del grupo, etc.

Evaluación del proceso de grupo. Analizar la mejora alcanzada en cuanto a los objetivos, la autonomía, la organización, las relaciones, el trabajo (comentarios sobre las tareas realizadas, evaluaciones, pruebas del GPSP, etc.).

Resolución de conflictos: Personales (individuales, de grupo o subgrupo, con profesores, con el entorno, etc.). Académicos (cumplimiento, ritmo de trabajo, resultados insuficientes, etc.).

El código O se refiere a los objetivos que a los que se da prioridad en la intervención. Aunque toda intervención influye en el conjunto del grupo, habitualmente existe un o algunos objetivos más relevantes que otros; por ello, a partir de las informaciones aportadas por medio de los instrumentos anteriores (TDIE.00-1 y 2) y de las aportaciones teóricas sobre el grupo-clase, podemos destacar una serie de objetivos de intervención:

- a) Reflexión o incidencia sobre los valores deseados.
- b) Incremento de la autonomía del grupo en su actuación.
- c) Mejora de la organización
- d) Facilitación del trabajo a realizar.
- e) Orientación e incidencia sobre las relaciones personales.
- f) Establecimiento de relaciones del grupo con su entorno.

La relación finalidades/objetivos es el contexto que da significado a la descripción de los hechos de conducta y los acontecimientos que han originado la intervención tutorial. Como cada tipo de actividad tutorial (finalidades) puede ser tratado mediante un objetivo, o seleccionando más de uno de forma independiente, para el análisis puede ser interesante determinar cuáles son las relaciones cualitativas más fuertes entre cada uno de los objetivos y cada uno de los tipos de actividad.

El procedimiento seguido ha consistido en ponderar las frecuencias de presencia-ausencia de la relación finalidad-objetivo, de acuerdo con el criterio de presencia relativa, posición intermedia y ausencia relativa de cada uno de los objetivos en las diferentes etapas, y ordenarlas en orden ascendente, para seleccionar el 50 % de las relaciones situadas por encima de la puntuación media.

Los datos localizadores correspondientes al colectivo de alumnos y al lugar de la intervención se han analizado teniendo en cuenta el origen y la incidencia de la intervención. Así, en lo que respecta al colectivo de alumnos, la intervención puede estar dirigida a todos los alumnos del grupo-clase, aunque su punto de partida pueda ser un hecho protagonizado por uno solo o por unos cuantos alumnos; o bien, un hecho colectivo acaba situando la intervención en un alumno concreto o en unos pocos. Otra variable del origen de la intervención es el docente. Éste puede introducir la actividad tutorial por propia iniciativa. Y, en lo que respecta al lugar de la intervención, se trata de ver si se producen intervenciones o se generan consecuencias libres de contexto.

Descripción del proceso

La recogida de datos ha supuesto un trabajo de categorización por parte del equipo investigador, y, en su devolución, ha implicado el suministro de la formación necesaria para cumplimentar la fase de experimentación de ese ámbito (véase el instrumento TESTG.00).

Así, la descripción de la actividad tutorial comporta hablar de su contenido o del tópico implicado. Para poder tratar este aspecto, es necesario clasificar los contenidos en categorías previamente definidas, a partir de la variedad temática mencionada en los

informes. Se ha llegado a la conclusión de que la fórmula categorial que más se ajusta a los hechos de conducta es:

- a) Disciplina: incluye tópicos, como “pegarse”, “silencio”, “quejas”.
- b) Participación: con tópicos, como “responder a protestas”, “negociar propuestas”, “hablar del reglamento”.
- c) Valores: incluye tópicos, como “hábitos de higiene”, “cooperar”, “criterios de conducta”.

Ante estos tópicos temáticos, hay que plantearse qué orientación debe tomar la mediación tutorial del docente.

El núcleo de la intervención tutorial es la mediación, a través del comportamiento del docente, el cual pondrá a los alumnos en contacto con unas realidades (disciplina, participación y valores), filtradas por la orientación que toma su respuesta y simbolizadas en las estrategias utilizadas para favorecer y guiar la actividad cognoscitiva y emocional de los alumnos, según la representación que él mismo se ha construido acerca de la naturaleza de la intervención (la relación finalidad-objetivo priorizada).

Una forma de simplificar el problema de la orientación consiste en asumir alguna de las dimensiones estudiadas para caracterizar el sentido de las intervenciones de los docentes en el aula. La dimensión “correctiva – no correctiva” puede satisfacer, al menos en un primer momento y de un modo intuitivo, la necesidad de proporcionar una respuesta, siempre a partir de la información contenida en la pauta o protocolo de respuesta. De este modo se puede definir, por vía inductiva, la dimensión seleccionada.

- a) **Orientación correctiva:** conducta, acontecimiento o condiciones que el docente pretende modificar o suprimir como consecuencia de la mediación que efectúa. La mediación equivale a dar una orden de forma directa o indirecta.
- b) **Orientación no correctiva:** la mediación del docente no exige unas respuestas correctivas inmediatas por parte de los alumnos. Se abordan los tópicos temáticos desde un punto de vista optimizador, preventivo o compensador.

En cuanto a las estrategias de mediación tutorial, su importancia radica en que ofrecen las claves simbólicas (verbales y no verbales) que los alumnos utilizan para procesar la situación creada por la intervención tutorial. Si los alumnos rechazan de entrada el punto de vista del adulto, el proceso de mediación no facilita la toma de conciencia necesaria para la negociación interpersonal e intrapersonal del contenido de la intervención.

A partir de una lista de los verbos utilizados en los protocolos para caracterizar la propuesta del docente, y teniendo en cuenta otros elementos indicados explícitamente en los informes, ha sido posible identificar cuatro estrategias diferentes:

- a) **Inductiva verbal:** “ayudar a reflexionar”, “ayudar a pensar”, “hacer valorar las consecuencias”, “convencer”, etc.
- b) **Demostrativa:** la reflexión o persuasión se organizan en torno a una acción, que puede ser testimonial (llevar a cabo una buena obra) o parecida al juego psicodramático (reproducir un comportamiento fuera de su contexto real).
- c) **Punitiva:** la mediación comporta la aceptación, por parte del alumno, de un castigo, de una desaprobación clara y manifiesta o de una advertencia formulada con una actitud seria.
- d) **Afectiva:** la mediación se sitúa en el polo positivo del eje afectivo, “afirmar”, “aprobar”, “premiar”, “loar”, etc.

Las distintas descripciones de los episodios también han aportado elementos para analizar la estructura comunicativa de la intervención tutorial de grupo. Esta estructura se ha definido teniendo en cuenta la posición comunicativa que adopta el docente en la relación. Se han podido categorizar tres posiciones diferentes. Las palabras destacadas en la definición de las categorías son las que aparecen en los protocolos.

- a) Posición vertical: esquema pregunta-respuesta. El docente es el emisor principal
- b) Posición cruzada: esquema de conversación. El docente alterna el rol de emisor principal con el de receptor activo (interviene, pero no mantiene el dominio sobre el turno de palabra).
- c) Posición horizontal: esquema de debate. El docente es un receptor activo o moderador.

El análisis cualitativo del material informativo ha puesto en evidencia que los docentes establecen pocas referencias en cuanto al seguimiento del episodio tutorial vivido. Por ello, se ha estimado necesario incluir esta dimensión, ya que se considera relevante en el marco teórico elaborado y, consecuentemente, conviene tenerla presente en el documento de experimentación (TESTG.00).

El análisis presentado a partir del vaciado de las pautas de este instrumento, sugiere que el material obtenido puede ser codificado por diferentes personas. Este hecho permite establecer su fiabilidad, en cuanto al nivel de acuerdo y a las categorías utilizadas.

Sobre la validez de los resultados obtenidos, se puede considerar que el criterio más adecuado para este tipo de investigación es el de la validez social, que implica negociar con los informadores el significado último y el alcance de los datos.

Denominación: OBSERVACIÓN DE LAS ENTREVISTAS CON LAS FAMILIAS TDEF.00

Identificadores

Ámbito: Tutoría

Fase: Diagnóstico

Objetivos: Reflexionar sobre la función tutorial, centrándose en la situación real de las entrevistas que los maestros y profesores han de realizar con los padres de sus alumnos.
Describir las acciones del docente en lo que respecta a los pasos seguidos en las fases de la entrevista y a los contenidos temáticos más generales evidentes en cada acción
Discriminar los objetivos a conseguir a partir de las experiencias de las entrevistas efectuadas con las familias.

Configuración

A partir de las informaciones obtenidas (instrumentos TDIE.00-1 y 2), se construyó una pauta para obtener los parámetros para elaborar los instrumentos de experimentación. No obstante, viendo la importancia que se otorga a la necesaria relación entre las familias y la escuela, se consideró ampliar este campo y trabajar en el ámbito de la tutoría. Debido a ello, fue necesario elaborar un instrumento específico en fase de diagnóstico.

Para facilitar la comprensión de las informaciones que se van obteniendo, es necesaria una cierta homogeneidad de las anotaciones; por este motivo, se realizaron reuniones de etapa a fin de explicar el funcionamiento y los objetivos del instrumento, y se propuso a los maestros y profesores que escribieran, sintéticamente, los diferentes elementos que

integran la estructura que enmarca una entrevista tipo: la preparación, la ejecución y el control.

Instrumento

TDOEF.00

| FECHA | ALUMNO | PREPARACIÓN | | EJECUCIÓN | | | CONTROL | | |
|-------|--------|-------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------------------|----------|-------------|------------------------------|------------------------|
| | | Recogida de información | Elaboración de informes | Transmisión de información | Recogida de datos de los padres | Acuerdos | Anotaciones | Información a los profesores | Acciones intervención. |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

PREPARACIÓN:

- Recogida de información:
 - Interna:
 - * Anterior (informes, entrevistas anteriores, informes GPSP...).
 - * Actual (otros profesores, propia, el mismo alumno, informes GPSP...).
 - Externa: informes del EAP o otras instituciones, de profesores particulares, etc.
- Elaboración de la información:
 - Diagnóstico provisional.
 - Previsión de propuestas (posible consulta previa al profesorado).

EJECUCIÓN:

- Transmisión de información sobre:
 - La situación del alumno: personal y académica.
 - La escuela: maneras de actuar, el papel de los padres en la institución, etc.
- Recogida de datos a partir de la información suministrada por los padres.
- Toma de las decisiones acordadas y consecuente anotación.

CONTROL:

- Anotaciones en el dossier del alumno.
- Información al profesorado.
- Acciones concretas de control sobre los acuerdos de la entrevista.
- Respecto a las expectativas previas a la entrevista, definir cuáles son los aspectos que se han puesto de relieve prioritariamente.

La pauta de observación está estructurada teniendo en cuenta los pasos “ideales” que pueden aparecer, o no, según sea la entrevista. Por ello, es recomendable rellenarla una vez realizada la entrevista. Dicha pauta tiene que recoger los aspectos clave del modo como se ha efectuado la entrevista. Por ello, para cumplimentarla, se dieron algunas recomendaciones a los maestros tutores:

Dado que no todos los pasos han de estar siempre presentes, escribir SÍ o NO si alguno de ellos aparece en uno de los apartados de la pauta.

Tal como se indica, escribir aquellos aspectos a los que se ha dado prioridad en la preparación, ejecución y control. No es necesario explicar la información concreta que se ha generado en la entrevista, sino cómo se ha realizado. Por ejemplo: “a partir de lo escrito, dando indicaciones de cómo orientar la recuperación de las dificultades, no se ha podido llegar a acuerdos”.

A partir de lo sucedido en la entrevista, valorar las repercusiones que haya podido tener la presencia o la ausencia de cada uno de los pasos. Ejemplo: “ha sido adecuado”, “hubiera sido necesario haber hablado con el tutor del curso pasado”, “la comunicación ha sido difícil”, “las anotaciones del dossier han sido poco representativas de lo que ha pasado”, “se han confirmado las expectativas que tenía”, etc.

Descripción del proceso

El instrumento ha servido, mayoritariamente, para llevar a cabo una reflexión sobre el proceso de las entrevistas con las familias.

Sobre su funcionamiento, se ha detectado que el instrumento resulta extenso, y se ha constatado que, en general, en los primeros apartados se proponen más respuestas que en los últimos.

En las entrevistas, conviene prestar atención a las referencias sobre los aspectos académicos. puesto que pueden mezclarse con otros aspectos formativos básicos de la personalidad de los alumnos.

En las anotaciones correspondientes a la fase de preparación de la entrevista, aparecen mayoritariamente las que corresponden a la recogida de información, pocas veces las correspondientes a la elaboración y en menor cantidad aún las propuestas realizadas.

Los resultados obtenidos sugieren que, en general, es posible que se consulten pocas fuentes de información. Quizá esta falta de variedad de las fuentes de información pueda deberse, sobre todo, a que haya pocos alumnos que presenten problemas. En cambio, en los cursos superiores se aprecia una mayor diversidad en lo que respecta a dichas fuentes.

Los informes de cursos anteriores constituyen la fuente de información más consultada. Hay pocas referencias a la propia observación (salvo en la etapa de Educación Infantil) y aún menos a las aportaciones de los propios alumnos.

A partir de la pauta utilizada, el apartado de la ejecución incluye pocas referencias al proceso de interacción que se desarrolla durante la entrevista.

En la recogida de información a los padres, los aspectos que más aparecen son los relacionados con las situaciones propiamente escolares; en cambio, se observan pocas alusiones a la situación familiar. Los acuerdos establecidos contienen pocos datos concretos, y se centran, básicamente, en la coordinación entre la escuela y la familia.

En cuanto al apartado referente al control, cabe destacar que se observa muy poca concreción y se registran muy pocas anotaciones. La mayoría de entrevistas se centran en el papel tutorial, con una cierta dependencia respecto de los aspectos académicos. También hay que señalar la importancia que se otorga a la relación familia-escuela. Las anotaciones sobre la valoración de la entrevista no llegan al 50 %, y en su mayoría son positivas; en cambio, las anotaciones críticas son poco significativas.

Denominación: PAUTA PARA EL SEGUIMIENTO DE LA TUTORÍA DE GRUPO TESTG.00

Identificadores

Ámbito: Tutoría

Fase: Experimentación

Objetivos: Aplicar un instrumento de observación de la función tutorial en el campo de la tutoría de grupo para orientar la formación y el desarrollo del grupo-clase, y para canalizar el desarrollo de los comportamientos individuales y colectivos, necesarios, de acuerdo con la edad, para el aprendizaje escolar, la convivencia y el trabajo en grupo.

Configuración

A partir de los datos obtenidos en la fase de diagnóstico y de las decisiones tomadas en el ámbito de la tutoría de grupo, se propuso un instrumento de experimentación para la observación de la función tutorial en la adquisición y desarrollo de comportamientos y en el seguimiento del episodio tutorial vivido (TDOTG.00). Por ello se informó al profesorado sobre los elementos del instrumento relativos a la dinámica del grupo y sobre los relativos al aprendizaje de comportamientos sociales.

Así, partiendo de lo que podríamos denominar una dimensión evolutiva lineal, en cada curso escolar, el colectivo de alumnos y el maestro/a o conjunto de profesores que constituyen el agrupamiento “clase”, tienen que centrar sus esfuerzos en crear y desarrollar la dinámica de grupo que mejor se ajuste a las necesidades educativas de los alumnos. Por

ello, la acción tutorial debe incidir en el proceso de configuración, maduración y disolución del grupo-clase constituido en cada curso.

Por otra parte, considerando una dimensión evolutiva cíclica, se debe entender que, en el marco de la dinámica del grupo-clase, la acción tutorial también ha de incidir en los comportamientos personales de los alumnos, tanto en el ámbito individual como en el ámbito colectivo, teniendo en cuenta que, para que se produzca el aprendizaje significativo de los nuevos comportamientos, los maestros y profesores tienen que trabajar sobre el conocimiento y la aceptación del nivel de exigencia propuesto, así como sobre la utilización o modificación de los aprendizajes sociales implicados. Este proceso define una primera etapa de configuración del nuevo comportamiento.

Una segunda etapa consistió en facilitar la interiorización del nuevo comportamiento reduciendo la ayuda directa.

Finalmente, se puede distinguir una tercera etapa de reintegración, que supuso trabajar con los alumnos la propuesta de un cambio significativo y oportuno en el nivel de exigencia.

Instrumento

TESTG.00

Fecha:..... Sesión: Grupo:.....

Tutor/a:.....

1. DINÁMICA DEL GRUPO-CLASE

| ASPECTOS | POSITIVO | NEGATIVO | COMENTARIO |
|--------------|-------------|-------------|------------|
| | 1 2 3 4 5 6 | 1 2 3 4 5 6 | |
| Comunicación | | | |

| | | | |
|--------------------------|--|--|--|
| Relación /Participación | | | |
| Consecución de objetivos | | | |

2. APRENDIZAJE DE COMPORTAMIENTOS SOCIALES

| ASPECTOS | POSITIVO | NEGATIVO | EVOLUCIÓN | COMENTARIO |
|---------------------------------|-------------|-------------|-----------|------------|
| | 1 2 3 4 5 6 | 1 2 3 4 5 6 | | |
| Estrategias de control D | | | | |
| Estrategias de control I | | | | |

Observaciones:

Se pidió al profesorado que tomara conciencia del tipo de intervención tutorial que realizaba en cada situación, teniendo en cuenta la dimensión evolutiva de las intervenciones en el período considerado, y valorando, en una escala de 1 a 6, los aspectos

positivos y los aspectos negativos. Se utilizó una lista de criterios para indicar y aclarar la intervención tutorial realizada:

— Dinámica del grupo-clase:

- Apreciación de la comunicación. Ejecución del papel dado a los alumnos (hablar, discutir, evaluar, consultar, atender, etc.).
- Valoración de la relación/participación. Calidad afectiva de la comunicación entre iguales (interés manifiesto, atención activa, ayuda, paciencia, tolerancia, sinceridad, confianza, etc.).
- Apreciación de la consecución de los objetivos de la actividad tutorial: prevenir, corregir, optimizar.

— Aprendizaje de comportamientos sociales:

- Valoración de las estrategias de control directo para la regulación: informar, persuadir, avisar, castigar, dar ejemplo, recompensar, mostrar preocupación, etc.
- Apreciación de las estrategias de control indirecto para la regulación: reflexionar, revisar, reconstruir, representar, etc.

El trabajo realizado correspondía a la observación y análisis de la dinámica de los diferentes grupo-clase en distintas situaciones, con el fin de que se ajustara a las necesidades educativas de los alumnos dentro del marco institucional de la escuela. En esta línea de trabajo, se propuso examinar el papel otorgado al alumnado en la tutoría del grupo-clase y la calidad de la comunicación en ese ámbito. Se partió tanto de la consideración de las estrategias desarrolladas por los tutores como de los aprendizajes que tenían que conseguir los alumnos.

Descripción del proceso

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en dos fases: una primera fase de entrenamiento, en la que los maestros y profesores manifestaron sus dudas y dificultades en el desarrollo del trabajo, y una segunda fase, en la que se aplicó definitivamente el instrumento.

En los protocolos utilizados en la segunda fase (de aplicación) del proceso, se evidenció una mayor seguridad del profesorado: había más informaciones respecto del uso de las pautas de trabajo, de los guiones de los comportamientos sociales y de la dinámica de grupo que en la primera fase (de entrenamiento). A diferencia de las informaciones obtenidas a partir del análisis de los materiales de la primera fase, se percibió una mejora en el proceso de comunicación del trabajo efectuado, de manera que el profesorado pudo elaborar un documento conjunto de las etapas de Infantil y Primaria respecto a la utilización de los criterios de intervención tutorial. Asimismo, se recogieron los informes de evaluación de las tres etapas.

En el documento de devolución se han analizado las informaciones de los protocolos de las dos fases. En cada una de las etapas se ha seguido la misma estructura de trabajo:

- a) aislamiento de una situación;
- b) aplicación de las pautas de reflexión de los apartados: aprendizaje de comportamientos sociales y dinámica del grupo-clase.

Debido a las características propias de cada etapa, se pueden advertir diferentes ámbitos o situaciones observadas. En el Parvulario, la mayor parte de casos registrados corresponden a situaciones de vida cotidiana (recoger, orden, uso de los materiales, etc.). En Primaria, aparecen observaciones sobre distintos ámbitos conflictivos y acerca de la organización de actividades. En Secundaria, las posiciones contempladas corresponden, mayoritariamente, a las funciones de orientación tutorial, aunque también a otras situaciones propias de la organización y vida del grupo.

Dinámica del grupo-clase

En las situaciones observadas, se detectan muchas anotaciones sobre los tres aspectos propuestos: percepción de la comunicación; apreciación de la relación/participación, y consecución de los objetivos de la actividad tutorial. Se percibe que, en general, en todas las etapas se producen coincidencias en las líneas valorativas, destacándose más las situaciones positivas que las negativas (hablar, dialogar, escuchar, sinceridad, confianza, corrección, predisposición). Por otro lado, las valoraciones de carácter negativo se pueden considerar como deficiencias propias del proceso de aprendizaje y socialización que lleva a cabo el alumnado; por tanto, no se pueden interpretar como signos cerrados, sino como situaciones a mejorar a partir de la intervención tutorial y la dinámica de grupos.

Aprendizaje de comportamientos sociales

En las tres etapas se desarrollaron actividades encaminadas a que los alumnos adquirieran hábitos de reflexión, toma de conciencia, revisión, normas de convivencia y de participación, utilizando para ello tanto estrategias de control directo como indirecto. En este sentido, es necesario destacar la función de las asambleas, que se iniciaban en Primaria y que conformaron el ámbito de las observaciones efectuadas en Secundaria.

Las observaciones efectuadas se pueden clasificar en dos dimensiones educativas: la consolidación de relaciones afectivas positivas en el proceso de cohesión del grupo-clase y la consideración del grupo como ámbito de construcción de aprendizajes.

En este sentido, se puede recomendar el análisis pormenorizado de la aplicación y el seguimiento de técnicas sociométricas y de dinámica de grupo. Con su implantación y práctica, se consigue un conocimiento más exacto del grupo por parte del profesorado, y se fortalece la cohesión de los grupos y la participación del alumnado en las tareas de organización de las actividades de aprendizaje.

Denominación: PAUTA PARA EL SEGUIMIENTO DE LAS ENTREVISTAS
CON LAS FAMILIAS **TESEF.00**

Identificadores

Ámbito: Tutoría

Fase: Experimentación

Objetivos: Construir una relación de mutuo apoyo que potencie la influencia educativa de la escuela y la familia.

Configuración

A partir de los datos obtenidos en la fase de diagnóstico por medio de la pauta de observación de las entrevistas con las familias (TDOEF.00), se evidenció la necesidad de reflexionar sobre algunos aspectos destacables:

- a) La finalidad de la entrevista: trabajar la conexión familia-escuela; conocer las condiciones y circunstancias que pudieran afectar, tanto en sentido positivo como negativo, el comportamiento de los escolares; ofrecer ayuda a los padres; recibir ayuda de los padres.
- b) La simplificación de la experimentación: la dinámica de la entrevista podía ser evaluada en términos de disponibilidad y construida mediante la comunicación, a fin de establecer acuerdos compartidos y vinculantes; había que valorar la construcción de la disponibilidad como un proceso interactivo.

Para detectar la calidad de la interacción en la entrevista, se estableció una categorización teniendo en cuenta los elementos positivos, los negativos y los que denotaban interés.

Estas consideraciones condujeron a que la experimentación se llevase a cabo a partir de la siguiente pauta.

Instrumento

TESEF.00

Fecha:

1. DATOS PERSONALIZADORES DE LA ENTREVISTA (sujeto, participantes, asunto, circunstancias personales, duración, lugar):

2. CALIDAD DE LA INTERVENCIÓN

| ACTITUDES POSITIVAS - NEGATIVAS | COMENTARIO PERFIL/INTERÉS |
|--|---------------------------|
| 1. | |
| 2. Descripción () / Valoración () | |
| 3. Centrarse en los () / Dominar () problemas. | |
| 4. Naturalidad () / Formalidad () | |
| 5. Empatía () / Neutralidad () | |
| 6. Igualdad () / Superioridad () | |
| 7. Provisional () / Certeza () | |

Observaciones

| Grado de cumplimiento de las expectativas como tutor a la hora de hacer la entrevista. | Estrategias que utilizamos para modificar situaciones. |
|--|--|
| | |

Descripción del proceso

De los datos obtenidos se pueden extraer las siguientes observaciones:

1. Datos descriptivos

— Asistencia de los padres.

- Educación Infantil: asisten ambos padres a la mayoría de las entrevistas.
- Educación Primaria: se registra una situación de equilibrio entre la asistencia padre-madre y la de la madre en solitario.
- Educación Secundaria: predominio de la madre sola (algún caso de padre en solitario). Cerca del 60 % del total de las entrevistas tienen como interlocutor a un solo miembro responsable de la familia.

— Motivo de la entrevista:

- En las primeras etapas se concreta el análisis de la adaptación a la escuela, en referencia a las dificultades detectadas, y también con el fin de revisar acuerdos anteriores.
- En Secundaria, el motivo principal son los problemas académicos, las posibles actitudes conflictivas y el comentario sobre el rendimiento. Se habla de características personales, preferentemente relacionadas con el tema escolar.

2. Calidad

— Registro de categorías:

- En general, se observa un predominio de las categorías positivas, con tan sólo una o dos negativas.
- En Educación Infantil-Primaria se valoran la descripción-valoración, la naturalidad, la capacidad de centrar el problema.
- En Educación Secundaria se valora el saber centrarse en el problema, así como la naturalidad, igualdad y descripción.
- En general, se cita una actitud positiva por parte de los padres y se alude a la falta de conflicto.
- Se detectan dificultades con los padres de alumnos con problemas, así como con los padres poco presentes en el hogar.

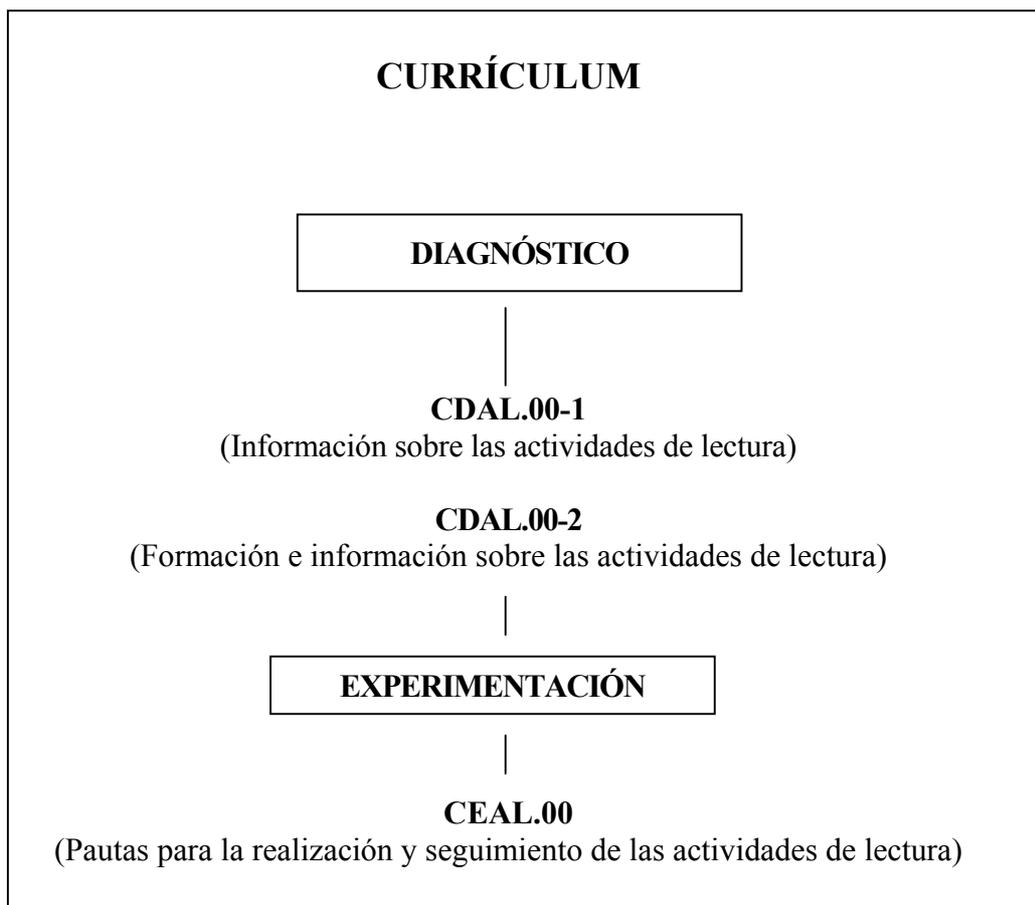
3. Constataciones globales

- La valoración, en general, es positiva. Se cumplen las expectativas.
- Se llega a acordar, de forma mayoritaria, una actuación conjunta padres-escuela.
- Se anotan dificultades cuando los padres han de aceptar las situaciones negativas, tendiéndose a desviar las culpas hacia el grupo o la escuela. En estos casos, se hace difícil establecer planes de actuación.
- En Educación Infantil y Primaria, se manifiesta un cierto miedo a que no se concrete lo que se ha acordado con los padres. En Educación Secundaria, por parte de los padres se registra la manifestación de una cierta impotencia para ayudar al hijo-alumno. Este malestar se presenta también cuando existen dificultades, y hasta alguna vez los padres piensan en cambiar a su hijo de escuela.
- Durante la entrevista, en algún caso, se produce un cambio de actitud de los padres: se pasa de una disposición formal y contenida, a otra abierta y colaboradora.
- Respecto a la Educación Infantil y la Primaria, se apuntan posibles estrategias para perfeccionar las reuniones.

Síntesis de los aspectos que se proponen para mejorar:

- Revisar la asistencia conjunta de los padres a las entrevistas.
- Establecer una secuencia sobre el motivo de la entrevista, elemento que da continuidad a las reuniones entre las diferentes etapas del Centro.
- Profundizar en el análisis de las entrevistas a realizadas a los padres de niños con dificultades y tomar medidas para hacerlas eficaces.
- Revisar el contenido de las indicaciones que se hacen a los padres con el fin de intervenir sobre el hijo. El objetivo de esta revisión es asegurar que los padres asuman y lleven a la práctica las propuestas del profesorado.

3.4 INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS DEL ÁMBITO DEL CURRÍCULUM



Denominación: **INFORMACIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA. CDAL.00-1**

Identificadores

Ámbito: Currículum

Fase: Diagnóstico

Objetivos: Facilitar la visión de conjunto de la utilización de la lectura en la construcción de los distintos conocimientos curriculares.

Ayudar a la explicación de los procesos que se siguen en cada una de las áreas para enseñar a leer los textos propios de cada área curricular.

Favorecer la puesta en común de las experiencias de lectura para aprender en las distintas áreas curriculares, así como de los distintos recursos a fin de facilitar el aprendizaje de los distintos contenidos.

Posibilitar la creación de un lenguaje común para propiciar la comunicación entre los distintos colectivos del centro.

Promover la creación de la conciencia del uso que el profesorado hace de los procedimientos lingüísticos en el estudio de los contenidos propios de cada área curricular.

Configuración

Este instrumento surgió de la necesidad de que el profesorado de todas las áreas curriculares fuera consciente del hecho de que, en las actividades de enseñanza y aprendizaje de todas las áreas curriculares, se utilizan procedimientos lingüísticos, en este caso la lectura, para el procesamiento de la información específica de cada una de ellas. De la coordinación de dichos procedimientos depende, en gran medida, la eficiencia en el aprendizaje de dichas áreas curriculares, ya que para lograr una consolidación de los

hábitos lectores se necesita la continuidad de la línea pedagógica. Además, muchas de las estrategias que se requieren en el procesamiento de la información que se realiza a través de la lectura son las mismas que se necesitan para la interiorización de los contenidos específicos de cada una de las áreas curriculares.

Como aparece en las explicaciones del instrumento **comisión CERE**, dentro del ámbito del currículum se decidió centrar la atención en el campo de los procedimientos, ya que se reconocía la dificultad del uso de los textos escritos en los aprendizajes escolares en los distintos niveles y áreas curriculares. Por tanto, se pensó que este tema podría ser un buen eje para la coordinación curricular. Esta elección, además, se fundamentaba en una experiencia anterior, realizada entre los años 1983 y 1988 junto a otros cuatro centros de distintos barrios de la ciudad de Barcelona, en la que se trabajó la coordinación entre el Ciclo Superior de EGB y BUP. En esa experiencia, también se tomaron las "técnicas de trabajo intelectual" (epígrafe de los programas de estas etapas educativas donde, entre otros contenidos, aparecían los procedimientos lingüísticos comunes), como eje en el que todo el profesorado podía sentirse integrado en las tareas de experimentación (Noguerol, 1989). El recuerdo de los resultados obtenidos durante esa experimentación tuvo un peso importante en el momento de decidir cuál tenía que ser el eje del trabajo del currículum. No obstante, conviene decir que en esta ocasión las actividades llevadas a cabo tuvieron unas características claramente distintas de las realizadas en aquella ocasión.

La función de este instrumento, como en el resto de los diseñados para el diagnóstico, era la de ofrecer una primera aproximación a la situación del profesorado respecto a la conciencia del uso de las habilidades lingüísticas de la lectura para aprender los contenidos curriculares específicos de cada área. No se trata, por tanto, del diagnóstico del nivel inicial del alumnado, y, en consecuencia, tiene una forma muy diferente de los que habitualmente se usan como diagnóstico de las habilidades de la lectura.

El diagnóstico de la situación inicial de la lectura para aprender partió del presupuesto general de la poca conciencia que tienen los profesionales de la enseñanza, especialistas de las distintas áreas curriculares, sobre la importancia y papel de los procedimientos lingüísticos en la enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas curriculares. Esta constatación general tenía que posibilitar la introducción de elementos concretos que facilitaran el desarrollo de técnicas didácticas que aseguraran que el profesorado iba modificando su práctica diaria. Es decir, además del diagnóstico, se han de facilitar actividades para la formación del profesorado.

Por esa razón, el instrumento adoptó la forma de una "falsa encuesta", que se tiene que contestar en grupo (de nivel o de área). Lo que interesa es la interacción para que se vaya creando una cultura común que facilite la comunicación de lo que realiza cada uno. De esta forma se potencia la formación necesaria en este campo: el de los procedimientos lingüísticos, que, por regla general, está totalmente ausente en la mayoría de los currículos de formación inicial de los profesionales de la enseñanza. De esta manera se unen, en un mismo instrumento, el diagnóstico y la formación.

**PAUTA PARA LA RECOGIDA DE
LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA PARA APRENDER**

1. Cómo enseñamos a leer

(Hay que pensar en la comprensión de textos en sentido amplio y, por tanto, contemplar como se enseña la comprensión de las imágenes, cuentos leídos o explicados por el profesor, interpretación de las situaciones, etc.).

- 1.1. ¿Qué función u objetivo tiene la lectura de “textos” en el proceso de enseñanza de nuestra área curricular? Es decir, ¿qué relación se establece entre la lectura, entendida en sentido amplio, y la adquisición de conocimientos por el alumnado?
- 1.2. ¿Se da algún acuerdo de nivel, ciclo o etapa sobre la manera de realizar la lectura de “textos”, lingüísticos y no lingüísticos, que aportan informaciones necesarias para la comprensión de los contenidos de cada área curricular?
- 1.3. ¿Qué tipos de “texto” se utilizan en la enseñanza de nuestra área curricular?
- 1.4. ¿En qué momento del proceso de enseñanza de nuestra área se introduce la lectura de “textos”? (interesa también la frecuencia de las distintas propuestas de trabajo).
- 1.5. ¿Qué proponemos (promocionamos) para que nuestros alumnos mejoren la comprensión de los textos”? (papel de los conocimientos previos del área, discusión con los compañeros, memorización, etc.).
- 1.6. El papel del profesor en el proceso de la lectura.
- 1.7. ¿Qué papel concedemos al trabajo en grupo durante el proceso de la lectura?
- 1.8. ¿Qué actividades programamos para asegurar la comprensión lectora y cómo se relacionan con el aprendizaje específico de nuestra área curricular?
- 1.9. ¿Qué valores y actitudes se tienen en cuenta y se promocionan?
- 1.10. Otros aspectos que hay que tener en cuenta.

2. Cómo evaluamos la lectura de textos para aprender

- 2.1. ¿Qué conocimiento tienen nuestros alumnos de los objetivos de la lectura? Cuando los conocen, ¿se reflexiona sobre ellos y si se consiguen o no?
- 2.2. ¿Se realiza una evaluación específica de la lectura? ¿Qué actividades concretas se llevan a cabo?
- 2.3. ¿Qué hago para detectar las dificultades de comprensión que tienen mis alumnos con los “textos” que les doy? ¿Qué hago para solucionarlas?
- 2.4. ¿Qué peso tiene la evaluación de la lectura en la valoración final de mi asignatura?
- 2.5. Otros aspectos que se han de tener en cuenta.

3. Aspectos teóricos de la lectura que queremos conocer

(Para que los alumnos mejoren en el aprendizaje de los contenidos específicos de nuestra área curricular).

- 3.1. ¿Qué materiales de lectura se necesitarían para experimentar los aspectos que consideras más interesantes?

Este instrumento plantea, a modo de encuesta, una serie de puntos sobre los que el profesorado tiene que dar respuesta en reuniones de nivel o de área curricular, tras ponerse de acuerdo sobre lo que significa cada uno de los ítems.

Los ítems se presentan distribuidos en tres grandes apartados: por un lado, todos los relativos a la planificación y realización de actividades de enseñanza y aprendizaje; por otro, los relacionados con la evaluación, como parte esencial en el proceso de concienciación del alumnado en la utilización de la lectura como instrumento de aprendizaje, y, finalmente, se abre un espacio para posibilitar que el profesorado precise la formación específica que cree necesitar.

Cada grupo de profesores tiene que llegar a unos acuerdos con la guía de las cuestiones, pero no necesariamente está obligado a contestar todas y cada una de las preguntas. Este instrumento se propuso con el ánimo de que sirviera para guiar la reunión de profesores, pues interesaba más la discusión entre los profesores que informaciones cuantitativas que difícilmente mostrarían la situación real.

Descripción del proceso

Este instrumento se introdujo a partir de la decisión de centrar el ámbito del currículum en el tema de la lectura como procedimiento común a todas las áreas curriculares. Además, se comprobó que, si se tomaba la lectura como una habilidad general de interpretación de la realidad, es decir, como la lectura de cualquier sistema de signos no necesariamente verbal-escrito, el tema se podía plantear ya desde la etapa Infantil. Por tanto, era necesario arbitrar un instrumento que facilitara el diagnóstico de la situación, algo que se requiere en el inicio de todo proceso de investigación-acción. Pero al ser la lectura para aprender una temática sobre la que la mayoría de los profesionales —incluyendo a veces a los del área de lengua— no han recibido ninguna formación, es decir, ni inicial ni continuada, era de suponer que el diagnóstico tendría que completarse con la formación sobre el tema.

La voluntad de unir en un mismo instrumento la captación de información y la formación del profesorado necesaria en ese ámbito no sólo determinó la forma del instrumento, sino el proceso que había que seguir. Hablando con más precisión, durante en el proceso hay que asegurar que la información sea la correcta y también que el profesorado vaya interiorizando no sólo el léxico común, sino también los elementos de la didáctica de la lectura que se relacionan directamente con el procesamiento de la información propio de los aprendizajes de las distintas áreas curriculares.

Por eso, una vez decidida en el claustro del centro la temática sobre la que se iba a centrar la investigación, se introdujo el instrumento-encuesta, que ya había sido presentado a cada uno de los representantes de la comisión CERE. Cada uno de ellos procedió a realizar las reuniones de profesores previstas.

Durante todo el proceso de respuesta, se puso en evidencia la dificultad que tenía el profesorado respecto a este tema. Con frecuencia, sobre todo en los niveles superiores, se

percibía que el profesorado era poco consciente de cómo utilizaba realmente la lectura en las actividades de enseñanza de su materia.

El aspecto más grave que se puso en evidencia fue la poca conciencia que tenían sobre el proceso que realmente realizaban, hecho que daba lugar a que tampoco vieran qué se podía hacer para mejorar las habilidades del alumnado. En consecuencia, se hacía imprescindible complementar el ciclo del diagnóstico con otro instrumento (CDAL.00-2), que sirviera para completar los datos aportados por el primero; más aún, este segundo instrumento se concibió como devolución de los datos del primer documento. De esta manera se cerraba el proceso de diagnóstico con un instrumento que, a su vez, también cerraría el de la formación.

El instrumento CDAL.00-1 se mostró útil en cuanto a su función de introducción del tema, ya que la información que suministró (como se podrá ver en lo que se expone en el instrumento CDAL.00-2) constituiría una buena base para elaborar eficazmente el diagnóstico del centro en este ámbito de la investigación.

Además, debido a dicha función, es muy válido para ser utilizado en otros centros, ya que se puede adaptar con mucha facilidad a las distintas situaciones. Otro aspecto a destacar es que, al encadenarse con el que se presenta a continuación, el instrumento ofrece un marco de aprendizaje significativo para la formación, más acorde con los presupuestos generales de la investigación-acción.

Denominación: FORMACIÓN E INFORMACIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA. CDAL.00-2

Identificadores

Ámbito: Currículum

Fase: Diagnóstico

Objetivos: Facilitar la visión de conjunto de la realidad de la utilización de la lectura en la construcción de los distintos conocimientos curriculares, con la explicitación de los procesos que se siguen.

Favorecer la puesta en común de las experiencias de lectura y posibilitar la creación de un lenguaje común con la formación continua del profesorado, en cuanto a la enseñanza de los procedimientos lingüísticos comunes a todas las áreas curriculares.

Configuración

Este instrumento constituyó el complemento del CDAL.00-1. Estaba basado en los resultados de éste y planteaba, de algún modo, la interpretación correcta de los mismos. En este segundo instrumento, más que en el anterior, se daba la doble función de diagnóstico y formación continua; además, preparaba de una manera muy inmediata las pautas que ayudarían a programar las actividades de la fase de experimentación.

Siguiendo con la idea de que la formación tenía que realizarse a partir de la puesta en común de las percepciones del profesorado sobre el papel y el proceso que se ha de seguir para enseñar a leer, se elaboró un instrumento que ayudara a la devolución de los resultados del instrumento anterior (CDAL.00-1), y al mismo tiempo sirviera de guión para la formación.

A partir de los datos aportados por cada una de las etapas en el instrumento anterior, se redactó un primer informe global, en el que, sin matizar lo que correspondía a cada una de

dichas etapas, se daba una visión de conjunto de las aportaciones. Se decidió dar esta forma a este segundo instrumento del diagnóstico del ámbito del currículum, ya que la comisión CERE creyó preferible que la devolución ahondara en la formación mediante la participación de un especialista del grupo de la universidad (esta persona en otras ocasiones ya había intervenido sobre este tema), para que cada etapa pudiera formular con más libertad sus dificultades y pudieran definirse con más facilidad los aspectos concretos de la experimentación.

Instrumento.

CDAL.00-2

GUÍA PARA EL RETORNO/FORMACIÓN DE LA LECTURA

1. **OBJETIVOS Y VALORES:** Se formulan poco y son poco precisos (actitudes de atención, espíritu crítico, constancia y rigor, etc.).
 - Incitar la iniciación del trabajo personal
 - Promover cambios de conocimientos a partir de la interacción.
 - Concebir la lectura como fuente de información, síntesis y asimilación de contenidos conceptuales.

¿Qué objetivos se formulan para fomentar la apertura a la información del mundo actual?

¿En las distintas áreas curriculares se tiene en cuenta el procesamiento de las distintas informaciones que llegan al alumnado a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías?

- 1 bis. **CONOCIMIENTO de los OBJETIVOS por parte del ALUMNADO**
Se da por supuesto que ya saben que se lee para comprender o aclarar conceptos.
Se resume lo realizado anteriormente y se propone lo que se hará después.

¿El profesorado estructura sus clases de tal manera que EL ALUMNADO CONOCE EN TODO MOMENTO LO QUE SE LE PIDE?

¿Al alumnado se le ayuda a detallar lo que debe hacer para entender los textos?

2. **ACUERDOS:**
NO HAY ACUERDOS

3. **TIPOS DE TEXTO utilizados:** Textos escritos (instructivos, informativos, y algunos retóricos), grabados, vídeos, diapositivas, etc.

¿Qué papel juega la imagen y como se ayuda a su lectura?

¿Qué conocimientos sobre la estructura de los textos posee el alumnado? ¿Qué instrumentos para la lectura se le enseñan?

4. **CÓMO SE INTRODUCE LA LECTURA:** búsqueda de información; tener en cuenta las imágenes; primer contacto con los nuevos conceptos; guión de prácticas (laboratorio).

¿Cómo motivamos a la lectura en las áreas no lingüísticas?

5. PROCESO GLOBAL CON LOS TEXTOS. En general:

- Iniciar el proceso con la conversación para preparar la lectura (por parte del profesor/a o del alumnado).
- Primero, realizar la lectura en voz alta; después, la silenciosa (de la colectiva a la individual).
- Trabajar el vocabulario y el uso del diccionario para comprender las palabras.
- Repetir la lectura hasta captar su significado.
- Elaborar preguntas sobre el texto y esquemas de síntesis.
- Buscar las ideas principales (subrayado, esquemas, resúmenes, etc.).

*¿La lectura introduce contenidos nuevos o sirve para ordenar lo aprendido?
¿Se realiza alguna actividad cooperativa que facilite la comprensión lectora?
¿Qué proceso se sigue para llegar al resumen de un texto? ¿Qué textos se resumen?
¿Se hace mención de cómo se construye el texto? ¿Se facilitan modelos de tipos de texto?*

6. PAPEL DEL PROFESOR:

- El profesorado propone modelos acerca de qué hay que hacer para comprender: se lee personalmente, se detalla cómo llegar al significado, se elaboran esquemas, se formulan preguntas, etc.
- Se ayuda a los alumnos mientras leen y se intenta solucionar sus dificultades.
- Se preparan guiones de lectura.

6 bis. PAPEL DEL GRUPO (trabajo cooperativo): No se especifica y, si se hace, se dice que por lo general se realizan actividades individuales.

- Se elaboran proyectos.
- Se proponen actividades de lectura colectiva.
- Se promueven las discusiones y las acciones en común.

*¿Se pueden precisar más actividades para fomentar la comprensión?
¿Hay variaciones según las distintas áreas?
¿Podríamos llegar a un proceso común?*

7. EVALUACIÓN: Rara vez se relaciona la evaluación con la detección de dificultades de comprensión. Algunas afirmaciones sobre la evaluación se refieren sólo a la calificación.

- No se hace una evaluación específica de la lectura, sólo de las actividades globales.
- En la calificación, la lectura tiene poco peso.
- Se solucionan las dificultades:
 - a) Creando un ambiente sereno que facilite el progreso.
 - b) Impulsando una primera lectura en común.
 - c) **Se proponen soluciones conjuntas.**

*¿Qué instrumentos se utilizan para la evaluación?
¿Con qué materiales se pueden proponer alternativas?*

La estructura de este instrumento muestra claramente su doble función. Se tomaron las respuestas de los distintos grupos y se presentaron los resultados globales de manera que cada grupo pudiera revisarlos y precisarlos. Con ello se pretendía que, al tener que evaluar los resultados desde la perspectiva de cada uno, se volviera a plantear toda la temática y se pudiera discutir la teoría del proceso de la lectura para aprender. Este paso se vio como básico en el proceso de coordinación, pues, a través de ese documento, se podía conocer lo que estaban realizando los otros niveles educativos. Por eso, el documento se estructuró en siete grandes apartados, que, de algún modo, mostraban los aspectos que se habían de tener en cuenta para diseñar actividades de lectura. Estos elementos serían los que facilitarían la explicitación del proceso de lectura que se tendría que observar en la fase de experimentación (en las sesiones de formación se utilizó, además, un esquema o mapa conceptual del proceso de lectura que sirvió de base para el detalle del proceso.)

Con la intención de provocar el debate, tras cada uno de los epígrafes se recogió, bien la materialidad (la tendencia que apareció en el vaciado de las respuestas) de lo aportado por el profesorado, bien alguna aportación que chocaba respecto a lo que se sabía de las actividades del centro.

En la descripción del proceso se muestran fragmentos escritos por los grupos de profesores o por alguna persona en concreto, que pueden dar pistas sobre lo que se pensaba acerca del proceso lector. Como cierre, enmarcadas, se formulaban preguntas que podían guiar la discusión de aspectos que o no estaban presentes o no aparecían con suficiente claridad.

El documento se presentó a cada uno de los grupos a fin de que fuera corregido y pasase a ser válido para cada grupo. Además, había que enunciar los pasos que cada grupo creía esenciales en el proceso de enseñar a leer (siguiendo el clásico esquema: qué hacer antes de leer; qué durante la lectura, y cómo cerrar el proceso lector). Es decir, por un lado debía corregirse el documento de devolución, y, por otro, había que presentar un listado de pasos para programar la clase de cada materia con el uso de la lectura.

Descripción del proceso

Como ya se ha dicho, el instrumento sirvió como complemento del primero utilizado en el diagnóstico y como base para elaborar el instrumento para la experimentación. Una vez obtenidos los documentos de respuesta del primer instrumento (CDAL.00-1), se analizaron

los resultados y, ante las incoherencias detectadas, se valoraron los aspectos que podían tener una mayor incidencia en el proceso de programación del profesorado. A partir de estos datos se organizó el nuevo instrumento (CDAL.00-2).

Este instrumento se presentó a la comisión CERE, y se valoraron tanto los resultados como el proceso que se podía seguir para trabajarlo por grupos. A partir de lo acordado en la comisión CERE, se procedió a la realización de las reuniones de profesores por etapas (Educación Infantil; Educación Primaria y Educación Secundaria).

En cuanto al proceso de corrección, el profesorado se mostró muy satisfecho de este tipo de devolución ya que, pese a que en algunos puntos pudiera parecer repetitivo, les permitió ser mucho más conscientes de lo que se realizaba en el centro. Como muestra puede observarse cómo se precisó uno de los apartados:

1 bis: CONCIMIENTO DE LOS OBJETIVOS POR PARTE DEL ALUMNADO

Educación Infantil: los niños conocen en todo momento el proceso de lo que se va a realizar, incluso llevando a cabo previamente simulacros simbólicos de la acción (se practica en todas las actividades).

Educación Primaria: el alumnado conoce casi siempre los objetivos (sería oportuno, no obstante, controlar lo que sucede en el proceso de lectura y ver si se realiza suficientemente).

Educación Secundaria: se realiza en contadas ocasiones, ya que se da por supuesto que saben que se lee para comprender y aclarar conceptos. Al iniciar las actividades, algunos profesores y profesoras resumen lo hecho hasta aquel momento, y después explican lo que se hará después. Se reconoce que, en general, no se tiene conciencia de lo que se está haciendo.

En el grupo de Secundaria, este proceso se completó con la redacción de un texto por parte de dos de los asistentes a la reunión, en el que se relacionaba la propuesta de la devolución con el trabajo sobre las técnicas de estudio que el profesorado había realizado anteriormente en otra experimentación. Este hecho muestra hasta qué punto fue aceptado por el profesorado y cómo ayudó a la reflexión sobre el proceso de utilización de la lectura para aprender. Si bien es cierto que el profesorado de los primeros niveles educativos es más consciente del proceso de lectura, y que en dichos niveles se llegó mucho más pronto a coordinar la fase de experimentación, no se puede ignorar que en el grupo de secundaria el instrumento despertó un interés poco frecuente en esos niveles, puesto que es muy difícil que en ellos los procesos lectores se integren de una manera mucho más global en las tareas escolares (más si se trata de la lectura de soportes no escritos).

Asimismo, la conciencia de la falta de coordinación en el ámbito de todo el centro (de aquí la necesidad de este ámbito de investigación), así como el reconocimiento de acuerdos en las etapas, hizo que se iniciara una reflexión sobre qué aspectos concretos podían facilitar esa coordinación: que tipos y géneros de texto había que trabajar; qué pasos seguir para enseñar la lectura; cómo tenían que relacionarse con los procesos de aprendizaje de los contenidos específicos de cada área, etc.

A partir de los datos que se fueron elaborando en cada una de las reuniones, se fue configurando la visión global del proceso de lectura, y la base para la programación, observación y evaluación de las actividades de lectura en todas las áreas curriculares.

La intervención educativa en el ámbito del currículum se evidenció como un proceso completo en el que se podían focalizar los puntos centrales de la experimentación. Este proceso, además, no sólo facilitó conocer lo que se hacía en los otros niveles educativos, sino que también sirvió para coordinarse y comprobar si los acuerdos modificaban las prácticas educativas.

El proceso se cerró con la definición de los ámbitos considerados centrales por cada grupo para la experimentación: la anticipación y el resumen especificado por niveles.

De lo dicho, se deduce claramente la utilidad de este instrumento y, en consecuencia su validez. Aunque es cierto que en el desarrollo del proceso se puso de relieve la importancia de la presencia de una persona que asesorara al centro, también lo es que el instrumento se puede utilizar en situaciones en las que sea difícil o imposible esta presencia, si su función se ciñe a los aspectos de diagnóstico y si se tiene como referencia el instrumento CEAL.00 en tanto ayuda para la reflexión sobre el proceso de la lectura. Es evidente, además, que puede ayudar a concretar los aspectos sobre los que se puede pedir un asesoramiento, preciso y eficaz, a la Administración educativa.

Denominación: PAUTAS PARA LA REALIZACIÓN Y SEGUIMIENTO DE
ACTIVIDADES DE LECTURA **CEAL.00**

Ámbito: Currículum

Fase: Experimentación (planificación y realización) de las actividades docentes.

Objetivos: Facilitar el acuerdo de todo el profesorado y guiar la planificación, realización y evaluación de las actividades de lectura para aprender.

Favorecer la reflexión individual y compartida sobre las actividades de lectura, dentro de las programadas para el aprendizaje de otras áreas curriculares.

Configuración

El instrumento nació del resultado de las tareas realizadas a partir de las pautas de diagnóstico de este mismo ámbito (CDAL00-2). Su función era de suministrar el esqueleto teórico que orientara la experimentación en este ámbito, así como facilitar los acuerdos que debían articular el currículum, ofreciendo la línea de continuidad pedagógica que asegurara un mejor dominio de los hábitos y habilidades necesarias para un correcto procesamiento de la información. Por eso, el pautado que se presentó al profesorado se estructuró teniendo en cuenta las distintas fases que tienen que cumplirse atendiendo a una adecuada funcionalidad de la lectura como proceso de aprendizaje de contenidos curriculares.

En una primera presentación, en una sesión de formación estructurada después de las reuniones realizadas con motivo del instrumento CDAL.00-2, se tomó como base un texto de A. Puente sobre la mejora de los procesos lectores, para completar la información sobre el proceso de la enseñanza de las áreas con el uso de la lectura. En esa sesión se precisaron las distintas fases y aspectos a los que atender.

Esta primera versión de la pauta se mostró eficaz tanto en la facilitación de los acuerdos del profesorado como en el diseño de las actividades de lectura. Ciertamente, al proyectar esta pauta en las actividades del aula, se hizo evidente que el hecho de tener que atender a tantos aspectos como los que aparecían reseñados hacía muy pesada la tarea del profesorado. Por ello, se modificó parcialmente la pauta no sólo con la idea de que posibilitara la reflexión, sino también para que se pudiera aplicar más ágilmente. Otro aspecto que se incorporó a la pauta consistió en crear un espacio en el que el profesorado pudiera expresar sus opiniones sobre las actividades realizadas. A partir del instrumento elaborado para la experimentación de los otros ámbitos, se construyó la Pauta de la Docencia.

Instrumento

CDAL.00

| | | SOBRA | SÍ | NO | OBSERVACIONES | |
|------------------------|--|--|----|----|---------------|--|
| <i>Me he puesto</i> | objetivos | | | | | |
| <i>de acuerdo con</i> | proceso | | | | | |
| <i>los demás en:</i> | evaluación | | | | | |
| <i>Manipulación</i> | se ha modificado el texto | | | | | |
| <i>del texto</i> | se ha elaborado un texto nuevo | | | | | |
| <i>Previamente</i> | los objetivos de la actividad global | | | | | |
| | los objetivos de la lectura | | | | | |
| | papel de la lectura en la actividad global | | | | | |
| | pasos y proceso que hay que seguir | | | | | |
| <i>los alumnos</i> | qué se pedirá al acabar | | | | | |
| | | | | | | |
| <i>Se ha trabajado</i> | los contenidos del texto | | | | | |
| | el vocabulario se ha explicado | | | | | |
| | el vocabulario situado en un contexto | | | | | |
| | el vocabulario se ha analizado | | | | | |
| | se han elaborado esquemas con el vocabulario | | | | | |
| | <i>previamente</i> | se han analizado las partes del texto | | | | |
| | | se han planteado preguntas previas | | | | |
| | | se han elaborado hipótesis previas | | | | |
| | | se han realizado actividades sin “leer” | | | | |
| | | se han llevado a cabo actividades previas globales | | | | |
| | se elaboran resúmenes intuitivos | | | | | |
| | se formulan preguntas abiertas | | | | | |
| | se formulan preguntas cerradas | | | | | |

| | | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|--|--|
| | se solucionan las preguntas | | | | |
| | se anima a los alumnos a formular preguntas | | | | |
| | se hace que se cuestionen determinados aspectos del tema | | | | |
| | se rehace y reordena el texto | | | | |
| | se buscan elementos concretos en el texto | | | | |
| | se clasifican palabras clave | | | | |
| | se relaciona con experiencias vividas | | | | |
| <i>Trabajos sobre el texto</i> | se reorganizan los conocimientos | | | | |
| | se busca la idea principal | | | | |
| | se dan pautas | | | | |
| | se identifican ideas secundarias | | | | |
| | se detectan ciertos detalles del texto | | | | |
| | se hacen subrayados | | | | |
| | se efectúan relecturas | | | | |
| | se señalan partes del texto | | | | |
| | se completan partes del texto | | | | |
| | se completan esquemas | | | | |
| <i>Trabajos después de la lectura</i> | se confeccionan esquemas | | | | |
| | se confeccionan fichas | | | | |
| | se redactan resúmenes intuitivos | | | | |
| | se elaboran resúmenes pautados | | | | |
| | se realizan dibujos (ilustraciones) | | | | |
| | se diseñan gráficos (dibujos específicos) | | | | |
| | se solucionan preguntas | | | | |
| | se relacionan con experiencias personales | | | | |
| | se relacionan diferentes lecturas | | | | |
| | se relacionan con otros trabajos | | | | |
| | se relacionan con otras áreas | | | | |
| <i>Otros</i> | a los alumnos se les hace conscientes del proceso de lectura | | | | |
| | los alumnos revisan los objetivos de lectura | | | | |
| | los alumnos reconocen / corrigen los errores | | | | |
| <i>Nuevos</i> | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

PAUTA DE LA DOCENCIA

Respecto a la preparación de las clases

- Aspectos positivos.
- Aspectos negativos.
- Qué hacer para mejorar.

Respecto a la realización de actividades del aula

- Aspectos positivos.
- Aspectos negativos.
- Qué hacer para mejorar.

Respecto a las relaciones con atrás áreas

- Aspectos positivos.
- Aspectos negativos.
- Qué hacer para mejorar.

Respecto a la satisfacción personal

- Aspectos positivos.
- Aspectos negativos.
- Qué hacer para mejorar.

Respecto al aprendizaje del alumnado

- Aspectos positivos.
- Aspectos negativos.
- Qué hacer para mejorar.

El instrumento se componía de dos partes. En la primera, se incluía el listado de los aspectos que se debían contemplar durante la enseñanza de y con la lectura. En la segunda, se posibilitaba la expresión de las opiniones del profesorado sobre distintos aspectos del proceso seguido.

En la primera parte de las pautas, se presentaron una serie de ítems que el profesorado tenía que valorar. En este caso se introdujo la casilla "sobra" porque en la primera versión el profesorado tenía en cuenta todos los ítems, y ello hacía muy pesada la labor de completar las pautas. Además, en cuanto a la coordinación, era importante que el profesorado planteara claramente cuáles eran los aspectos que consideraban nucleares en cada momento del proceso. Esta modificación fue gratamente acogida por el profesorado. La casilla de las observaciones tenía una utilidad más personal y de referencia para el propio profesorado, ya que en ella se anotaban los aspectos que podían tener continuidad en otras actividades escolares.

Una primera parte cuestionaba el proceso de preparación de las actividades. Primero, planteando aspectos sobre la coordinación necesaria para incidir adecuadamente en el proceso de aprendizaje del alumnado, y después precisando la reflexión sobre el trabajo previo que el profesorado tenía que hacer sobre el texto que se suministraba al alumnado.

| |
|---|
| He llegado a un acuerdo con los demás profesores y profesoras: Manipulación del texto: |
|---|

Después, siguiendo la estructura del aprendizaje significativo, la pauta contemplaba los conocimientos previos del alumnado, y luego se incluían precisiones sobre los distintos tiempos del proceso —es decir, antes, durante y después del mismo—, prestándose especial atención a los pasos seguidos en el aprendizaje significativo:

| |
|---|
| El alumnado conoce previamente: Elementos atendidos antes de la lectura Actividades sobre el texto Tareas posteriores a la lectura |
|---|

Se acababa con dos apartados que mostraban los procesos reales de utilización de las pautas. En el apartado "otros" se recogían aspectos que no fueron considerados en las sesiones conjuntas de todo el profesorado, sino que aparecieron en sesiones de nivel o área. En el apartado "nuevos" se dejó un espacio para que cada profesor, al realizar la actividad, pudiera anotar nuevos elementos que después se discutirían en la reunión del profesorado para valorar la tarea realizada.

En la "Pauta de la docencia", para matizar más la información, los espacios se distribuyeron en varios apartados para que el profesorado, valorando lo que había encontrado realmente significativo, lo expresara con frases muy esquemáticas y concisas. Estos espacios estaban dedicados tanto a los aspectos concretos de las actividades como a los emocionales —de los profesores y de los alumnos—.

Descripción del proceso

Como paso previo a la elaboración definitiva del instrumento, se llevó a cabo una sesión de formación con el profesorado de todas las áreas y niveles, en la que se tomó un texto sobre el proceso de lectura como comprensión. Se realizó una actividad como las que se

producen en el desarrollo de las distintas áreas curriculares: se trataba de procesar la información que daba el texto sobre el proceso lector. A partir de la reflexión del proceso seguido en las actividades sobre el citado texto, se pasó a proponer que cada nivel realizara una actividad —una unidad didáctica— de un área concreta que utilizara textos como información. Asimismo, se elaboró una pauta que sirviera para reflexionar sobre la planificación, realización y evaluación de las citadas actividades.

En los primeros niveles educativos se decidió que la unidad didáctica se centrara en un tema del medio natural y social para de este modo utilizar imágenes y gráficos como elemento importante en la lectura de los materiales, y se realizó una preparación conjunta para tener un modelo global de lo que se pedía.

En la etapa de Secundaria, la unidad se programó atendiendo a las distintas áreas curriculares para aplicar las técnicas de estudio, siempre dentro del esquema general de las pautas, pero insistiendo más en el marco general de la lectura para aprender, y en el procesamiento de la información (captación, tratamiento y comunicación de la información), poniendo especial atención en las estructuras de los textos que se trabajaban. En este apartado se presentaron al profesorado materiales relacionados con el libro de J. Jorba (1999). En la sesión de preparación para la experimentación, además de la pauta general, el grupo de Secundaria demandó un material algo diferente, que facilitaba el acuerdo global y, por tanto, su tarea. Se trataba de un esquema (propuesto por uno de los profesores de secundaria del grupo CERE, que tomó notas de lo dicho en la reunión) en el que, respecto a cada una de las fases de la lectura, se precisaba qué se tenía que hacer en el aula y quién lo introducía en ella.

Las fases que se especificaron fueron:

- Activación de los conocimientos previos.
- Trabajo sobre la estructuración de las ideas y del vocabulario.
- Compartir los objetivos (motivar).
- Detallar los pasos que se han de seguir.
- Conocer los tipos de texto y los registros de uso de los textos.
- Conocimiento global del texto, haciendo anticipaciones sobre el contenido o resúmenes espontáneos de lo que se lee.
- Habilidades del vocabulario y de las frases hechas.

- Comprensión global: ideas principales y secundarias.
- Relaciones de causa consecuencia, temporales o espaciales.
- Relaciones con los aspectos gráficos, sobre todo, con los específicos de la materia.
- Técnicas facilitadoras de la comprensión: subrayado, fichas, relectura, etc.
- Comentario de texto y lectura crítica.

Con estos elementos se inició la experimentación, que, en su mayor parte, se realizó en grupos y con un importante flujo de información entre los distintos colectivos. Por ello, lo primero que se puso de relieve fue esta primera convergencia, que posibilitó el uso de la pauta única para todos los niveles educativos.

A partir de los datos aportados por el instrumento, se dedujo que durante la experimentación hubo un trabajo muy serio de coordinación y preparación (sobre todo, con la clase paralela, del mismo nivel). A su vez, apareció con mucha claridad que se veía desproporcionado (demasiado fatigoso y complejo) el tiempo y el esfuerzo dedicado a la preparación respecto a la funcionalidad que había de cumplir. Precisamente, esta reflexión es la que llevó a replantearse la utilización de la pauta de una manera más selectiva y no tan global.

Por el contrario, hay que poner de relieve que el profesorado valoró muy positivamente el papel de las pautas y el proceso general seguido (en el PNI se da una convergencia muy grande de frases en el apartado positivo, doblan la suma de los otros dos apartados). Precisamente por este motivo, en la redacción definitiva de las pautas se introdujeron dos apartados, "otros" y "propuestas", en los que se alentaba a que los grupos de profesores aportaran nuevos ítems (si se hacía en grupo, en el apartado "otros"; y a título individual, en el de "propuestas") para potenciar su adecuación a la práctica diaria.

Entre los elementos considerados en la preparación de las actividades, destaca la atención al contenido, pero en la posterior actividad de devolución de los resultados se vio que en el proceso de lectura se había dado una gran importancia a las conversaciones que ayudaban a estructurar las nociones. Se ve claramente que el profesorado de EI y de EP se planteó una dinámica bien articulada que va desde el trabajo en grupo al individual, con unas interacciones que facilitan tanto la interiorización de los contenidos conceptuales propios del área como los procedimientos que facilitan esa interiorización. En consecuencia, parecería que este proceso puede ser una de las claves para la continuidad del currículum entre las diferentes etapas y niveles.

Otro aspecto que apareció con mucha claridad fue el de la falta de conciencia del uso de determinados recursos por parte del profesorado. Por ejemplo, el uso de las anticipaciones aparecía poco marcado, y en la devolución se mostraron muchas situaciones en las que era evidente el uso de este tipo de estrategias en el desarrollo de las sesiones de lectura.

A partir de lo realizado, se evidenció claramente la funcionalidad del instrumento y la necesidad de continuar experimentando hasta lograr una delimitación más clara de un currículum que fuera marcando prioridades en cada uno de los niveles educativos, dentro de la secuenciación en espiral propia del lenguaje.

Esta petición del profesorado es una buena muestra de la validez del instrumento, y de su rentabilidad en vistas a la potenciación de la coordinación necesaria para lograr la necesaria articulación del currículum, en el marco de un Proyecto Curricular de Centro que vaya más allá de las propuestas teóricas y tome la práctica como origen y término de sus propuestas. Esta propuesta se sitúa en la línea de las que piden la continuidad (el profesorado habló de institucionalización) de la comisión CERE y de las tareas organizadas a partir de esta experimentación.

4. EVALUACIÓN FINAL

En este capítulo del informe se recoge la valoración del profesorado al final del proyecto sobre todos los aspectos relativos al uso de los instrumentos para la coordinación. El proceso de evaluación se ha diseñado con relación al planteamiento general de la investigación-acción. Se trata de ver qué valoraciones ha realizado el profesorado en cuanto al papel jugado por los distintos instrumentos y por el conjunto de ellos en la creación de una coherencia pedagógica. La denominación "Evaluación final" responde al origen de los materiales que se han tomado como base para la elaboración de las informaciones: las sesiones de evaluación final que se estructuraron como conclusión del proyecto para el que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya había concedido la calificación de CERE.

Esta evaluación supone la consideración global de las valoraciones que sobre cada uno de los instrumentos se ha ido detallando a lo largo del capítulo 3. En él aparecen los componentes que definen la solidez de cada uno de ellos y su función en la coordinación del centro. Ahora se pretende dar una visión más general que muestre los elementos puestos en juego en la investigación-acción.

Para elaborar las informaciones de este capítulo, se han tomado los datos de las distintas fuentes de información (véase la figura 6) utilizadas como base para la evaluación final del proyecto CERE. Primero se contemplan las respuestas dadas por el profesorado a la encuesta preparada para seleccionar los núcleos temáticos de todo el proceso de evaluación. La encuesta consta de dos partes: una primera estructurada con preguntas cerradas para marcar o valorar; y una segunda, en la que deben anotarse los puntos débiles y los fuertes de la investigación-acción realizada. Otro elemento considerado son las notas tomadas, durante el claustro de la evaluación final, por miembros de la comisión CERE. Otros datos que se han contemplado son las entrevistas de evaluación realizadas con el equipo directivo, la comisión CERE y un grupo de profesores pertenecientes a cada una de las etapas educativas, escogidos al azar. Finalmente, se han tenido en cuenta los informes finales del proyecto elaborados por la dirección del centro y la comisión CERE. Todos los documentos citados, como el resto de los generados a lo largo del proyecto, se pueden consultar, ya que obran en poder del Departament d'Ensenyament y existe una copia de ellos en la biblioteca del centro educativo.

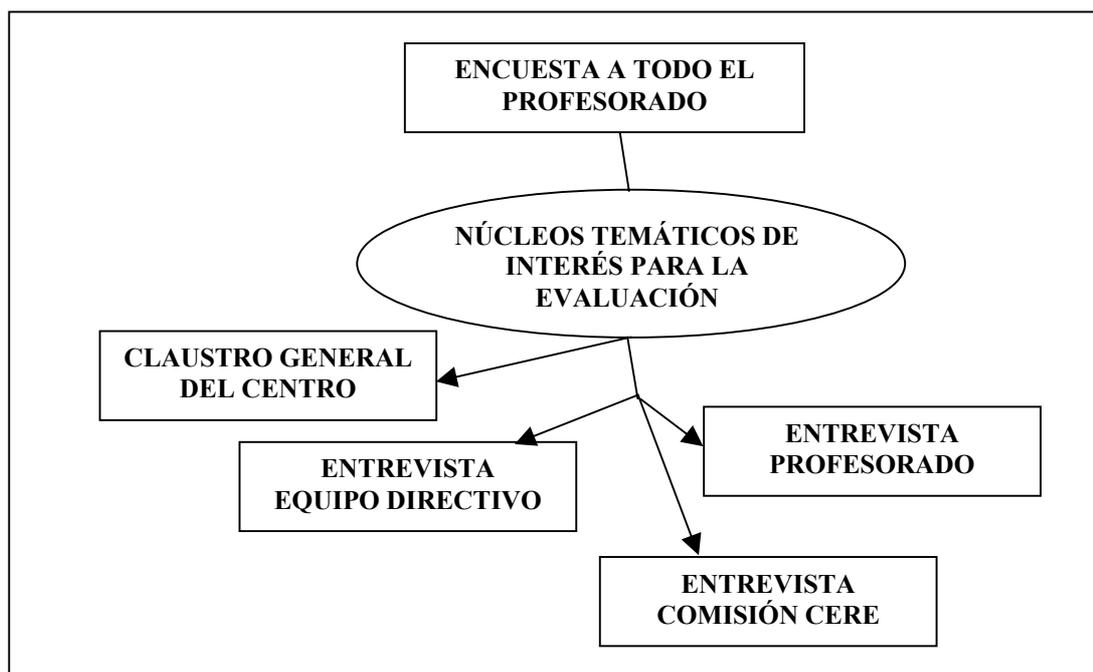


Figura 6. Componentes de la evaluación final

Función de la evaluación

Uno de los primeros aspectos que hay que considerar para interpretar adecuadamente los datos obtenidos es el papel que el profesorado ha conferido a la evaluación. Un primer elemento se refiere al interés del profesorado por retomar los distintos temas y construir una visión global que dé sentido a lo elaborado a lo largo del proyecto, una especie de síntesis final. Otro se refiere a la voluntad de sacar las conclusiones de todo lo sucedido, solucionar los defectos detectados y aprender de la historia para facilitar la continuación de los cambios iniciados durante el proyecto y continuar con las innovaciones puestas en marcha.

En lo que se refiere al carácter de síntesis y de visión de conjunto obtenido desde la evaluación, la valoración positiva por parte del profesorado le lleva a pedir su realización sistemática para potenciar el interés y la motivación del colectivo por el proyecto global. Las afirmaciones del profesorado parecen buscar una mayor sistematicidad de la mayoría de las actividades realizadas, puesto que le otorgan una significación superior al de otras síntesis esporádicas, como las que se hicieron para dar a conocer el proyecto a los nuevos miembros del claustro (los cambios de personal fueron una de las dificultades para la realización del proyecto).

Esto tiene importancia sobre todo si se considera la duración del proyecto, a lo largo de cinco años se producen altibajos en la dedicación y la intensidad de las actividades. esta situación, que se incrementa porque normalmente en el centro se abordaban a la vez diversidad de temas pedagógicos lo que comporta cierta dispersión, puede dificultar la toma de conciencia de los elementos puestos en juego si no se arbitran las medidas oportunas. El tipo de evaluación realizada es, sin duda, un buen instrumento para la concienciación del proceso global de los temas planteados.

Respecto a la valoración de los defectos de funcionamiento o realización hay que considerar que, con frecuencia, la tradición crítica del profesorado le lleva a insistir mucho más en los aspectos negativos que se desean solucionar. Se trata de evitar los errores, por tanto, se insiste en ellos. El profesorado es consciente de ello y llega a manifestar que la reflexión y cuestionamiento continuados por su parte ralentizan los procesos y es una de las causas de cierta desmotivación de los docentes que participan en el proyecto.

Concepciones del profesorado

Otro grupo de afirmaciones de carácter general y significativas son las que se refieren a las concepciones del profesorado de lo que es un proceso de investigación científica, en definitiva de qué se entiende por ciencia. El profesorado plantea ese proceso con unas características que rompen con su actividad diaria. Esta postura configura unas expectativas que piden un cierto aprendizaje de esa "otra forma de trabajar" que hay que asumir, si se quiere llevar a cabo una investigación.

El profesorado detecta una cierta distancia entre lo que ellos esperaban del proyecto y lo que las personas que les asesoraron (el grupo de la universidad) les proponía. Frecuentemente a lo largo de la investigación se proyectó la visión *positivista (cientista)* del proceso de investigación. Por el contrario, hay menos referencias a la concepción crítica que subyace a la mayoría de las propuestas de la investigación-acción, propuestas por los asesores. Este aspecto adquiere especial importancia ya que la concepción de la ciencia es el marco en el que se formula todo proceso de investigación y, en especial, el marco que configura el papel los instrumentos en la construcción de los conocimientos propios de la investigación. Las expectativas generadas por lo que se espera de la tarea científica pueden influir en el valor otorgado a los instrumentos y, a su vez, afecta a la interacción entre los grupos que participan en el proyecto.

Esta tensión entre las dos concepciones o modelos de hacer ciencia se proyecta también, lógicamente, en la cultura pedagógica. En las entrevistas realizadas en la evaluación con los distintos grupos, se habla de una primera expectativa del profesorado, según la cual el grupo de la universidad es el que, en virtud de su estatus, está en posesión del saber teórico, mientras que el papel del profesorado se circunscribe a llevar a la práctica, "aplicar", ese conocimiento. Se espera que los asesores pauten la manera de actuar. Según estas expectativas, los instrumentos utilizados han de ser elaborados por los científicos, los asesores, y el profesorado sólo debe realizar su aplicación a la práctica diaria.

Las propuestas de la investigación acción, que dan un papel central al profesorado del centro y sitúan como grupo de colaboración y apoyo a los asesores, rompe con esa concepción y dificulta la comprensión global de lo que se pretende en la investigación, al romper con las expectativas *cientistas*. En las entrevistas analizadas se pone de relieve que los miembros del grupo de la universidad también plantean sus propuestas dentro de esta tensión. Ellos también viven esa dualidad aumentada por el conocimiento de las expectativas del centro que espera de ellos nuevas perspectiva y nuevas orientaciones en su quehacer diario. No existe una salida fácil, se trata de alguna manera de vencer la cultura de la estratificación del saber (para los universitarios renunciar al poder que les confiere la concepción *positivista* de la ciencia) con actividades que otorguen toda la fuerza de la construcción del saber a la interacción que se exige y fomenta en la investigación-acción.

La propuesta de investigar sobre la coordinación de un centro docente, tal como se está perfilando aquí, exige un cambio que no es fácil de realizar. Supone un conocimiento del planteamiento y de los objetivos que se persiguen, pero reviste mayor complejidad; exige un cambio de mentalidad, más allá de la simple comprensión de la propuesta. Lo que se está poniendo de relieve es que la coordinación de un centro docente no se puede reducir a la aplicación de unos instrumentos más o menos tecnificados, más o menos elaborados; se trata de cambiar la mentalidad y los instrumentos son una ayuda necesaria, si se adaptan a la realidad y facilitan la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica docente.

A lo largo de esta investigación se han ido produciendo cambios significativos sobre las propuestas iniciales. Esto debe valorarse positivamente de acuerdo con los presupuestos de la investigación. Dado el carácter interactivo del proceso de la investigación-acción, se han ido modificando las propuestas para adaptarlas a la realidad del centro. Estos cambios son la mejor muestra de que las distintas voces de los participantes han sido escuchadas, o por lo menos ha habido la voluntad de hacerlo, voluntad que se ha concretado en instrumentos colaborativos en los que aparecen claramente las matizaciones realizadas por el profesorado del centro. Han aprendido todos los participantes en el proceso, de manera que el profesorado ha transferido lo realizado en este proyecto a propuestas de continuidad, e

incluso a actividades de evaluación externa sin relación con este proyecto solicitadas por la administración.

La visión global de lo realizado

Para finalizar con las informaciones generales que enmarcan las referencias concretas sobre los instrumentos, eje de esta investigación, es oportuno recoger, aunque sea de una manera muy sintética y breve el resultado global de la encuesta: El profesorado califica con un 6,5 el proceso global de la investigación. Esta nota tiene un valor muy positivo sobre todo si se tiene en cuenta que el profesorado cumplimentó la encuesta de una manera muy consciente ya que sabía que sus resultados se iban a tomar como referencia para las actividades posteriores de evaluación, en concreto por parte del claustro.

Sin entrar en el conjunto de consideraciones concretas que aparecieron en las sesiones de evaluación existe un dato que es de interés en cuanto a la visión global del proceso seguido. El mismo profesorado dice que el tipo de actividades propuestas en las distintas fases de la investigación supone un mayor trabajo por parte del profesorado -se llega a decir que el tener que responder a las pautas dificulta la tarea cotidiana-. Esta dificultad, añadida a la que supone la ya citada duración del proyecto y a la de la variedad de temas abordados, confiere mucho más valor a la nota atribuida y, por tanto, supone un buen referente en la valoración global de los instrumentos, sin que ello suponga rehuir el análisis de las deficiencias habidas y la búsqueda de soluciones para las posibles aplicaciones a otros contextos educativos.

Los instrumentos

Las aportaciones sobre los instrumentos ocupan un lugar importante dentro del conjunto de temas tratados en la evaluación final. Ello se debe en parte a que el proyecto tuvo muy en cuenta la necesidad de concretar elementos que pudieran tener continuidad en la práctica diaria del centro. También porque a lo largo del proceso se insistió mucho en ellos como base para articular coherentemente las actividades de la investigación-acción.

De entre las aportaciones de carácter más general, parecen destacables las que se hacen sobre los tipos de instrumentos. Cuando se pregunta de una manera general sobre ellos, el profesorado se refiere, casi exclusivamente, a los específicos de cada ámbito, difícilmente

a los que hemos denominado **relacionales**. El profesorado reconoce que se siente más implicado cuando ve las repercusiones inmediatas en las tareas del aula. Del mismo modo acepta sus dificultades para percibir el papel de elementos más globales o alejados de su práctica concreta. Esto no obstante, al solicitarles explicaciones sobre los relacionales, en concreto hablando de la comisión CERE, reconocen rápidamente su importancia en el desarrollo del proceso. Y en lógica consecuencia con esta opinión, el profesorado llega a formular la propuesta de institucionalizar la comisión CERE para potenciar su influencia en la coordinación de las tareas del centro. Esta visión más global de la vida escolar, el paso del interés por lo que sucede en el interior del aula al cuestionamiento del ámbito del centro, es uno de los aspectos que el proyecto ha reforzado en la cultura del profesorado y que es de capital importancia en cuanto al papel de los instrumentos en la profesionalización del profesorado.

Otra de las afirmaciones generales que aparecen en los distintos documentos de la evaluación final es el reconocimiento de la dificultad de investigar sobre la práctica diaria (en las entrevistas se habla de "una manera distinta de trabajar"), es poco frecuente. Esta afirmación se relaciona con el uso de las pautas en las distintas actividades, cosa que aparece como algo extraño a la tarea escolar. Hay que reconocer las dificultades del uso de plantillas en situaciones de aula, normalmente complejas; el dominio de la situación de aula se ve dificultado por un elemento que no se ha incorporado con normalidad.

Estas dificultades, no obstante, hay que situarlas en otro ámbito, ya que el profesorado del centro usa plantillas en muy diversas situaciones escolares. El problema no está en este tipo de instrumentos, sino en el tipo de reflexión que impone. Habitualmente se construyen síntesis globales de carácter narrativo que suponen una aportación cuantiosa de datos, pero que sin matizar. Las pautas exigen una definición y toma de postura. Este papel ordenador que se les reconoce, conlleva una mayor complejidad en la realización de las tareas escolares. Además, el uso de las pautas por parte de grupos de profesores es otro de los factores que incide positivamente en la percepción positiva que se tiene de la utilización de estos instrumentos.

En línea con lo dicho en el párrafo anterior y en coherencia con la concepción *cientista*, el profesorado comenta una cierta discordancia entre sus expectativas y los resultados obtenidos, sobretudo respecto a los instrumentos con cuestiones de respuesta más abierta. Este hecho afecta a los primeros pasos del proceso de análisis de datos. La conciencia del proceso completo de negociación modifica estas percepciones y se reconoce que las aportaciones del profesorado tuvieron repercusiones, positivas, en el proceso general y en los distintos instrumentos. La negociación es una fase esencial en el proceso de concreción de los resultados, cuya interpretación sólo es posible si se tiene en cuenta todo el proceso.

La flexibilidad de la elaboración y aplicación de los instrumentos es una de las características fundamentales para su correcta utilización en la innovación educativa.

Siguiendo con las aportaciones sobre el proceso de aplicación hay un dato que aparece esporádicamente pero que tiene una consideración relevante: es el hecho de que muchos instrumentos se hayan tenido que cumplimentar en grupo; la discusión y toma de posición que ha supuesto esta actividad se valora por la potenciación de acuerdos en las prácticas docentes. Estos datos, además, apoyan lo dicho anteriormente en cuanto a la función de toma de decisiones que articulan las pautas: las precisiones a que da lugar facilitan el acuerdo puesto que, al utilizarlas en grupo, permite considerar los distintos puntos de vista, y potencia la reflexión y la discusión.

En las aportaciones que nos hablan de las repercusiones de estos instrumentos en la práctica diaria (con las evidentes variaciones propias de las diferentes etapas educativas) se destaca un factor importante en cuanto a la coordinación general: el profesorado manifiesta que, por un lado, estos instrumentos le han facilitado una mayor consciencia de lo que sucede en su práctica diaria y, por otro, un mejor conocimiento de lo que los demás realizan en los distintos niveles educativos. El orden que potencia la estructura de las plantillas es uno de los factores valorados por el profesorado ya que es una importante ayuda para la realización de acuerdos entre niveles.

Finalmente, otro grupo de intervenciones se plantean la perspectiva de la posibilidad de transferencia a otros contextos educativos que pueden tener estos instrumentos. Esta perspectiva tiene dos vertientes estrechamente relacionadas: La posibilidad de transferencia es un criterio de evaluación extrínseca importante para la valoración de los instrumentos, y el profesorado del centro lo tuvo muy presente durante el proceso. Para el profesorado la función social del CERE era un motivo importante para su implicación en el proyecto. Pero esa "transferibilidad" también tiene repercusiones directamente en el proceso del centro: los instrumentos han de poder ser utilizados con posterioridad a la finalización del proyecto. En las entrevistas el profesorado valoró positivamente el que los materiales generados en la investigación les hubieran sido útiles para la evaluación externa del centro. Además, durante la realización del proyecto el centro fue incorporando en sus planes anuales diferentes instrumentos del proyecto como elementos que facilitan la tarea pedagógica. Finalmente, el profesorado, ya sin la participación del grupo de la universidad ha incorporado instrumentos en el diseño de la continuación del proyecto (lo que el centro denomina CERE II). En él se habla explícitamente de la necesidad de arbitrar unos "instrumentos de seguimiento" que impulsen la aplicación de los acuerdos pedagógicos.

Todos los participantes en el proyecto CERE son conscientes de la dificultad del cambio que supone una manera de reflexionar sobre la práctica diaria, pero a la vez reconocen que los instrumentos elaborados han facilitado estos cambios y aunque el proceso sea lento se han puesto las bases para su desarrollo.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Expondremos las conclusiones a partir de los aspectos que consideramos más relevantes desde el punto de vista de la generalización o transferencia de la experimentación realizada a otros centros y contextos.

Adoptamos este punto de vista tanto por las características de la investigación y su metodología como por las condiciones del centro escogido. Al tratarse de una institución de carácter integrado, en lugar de diversos centros que se coordinan, con una organización participativa y una tradición en el campo de la experimentación, nos parece obligado presentar las conexiones que hacen posible la extensión del trabajo realizado.

En la coordinación entre centros pueden darse diversas situaciones: desde diferencias significativas entre los distintos colectivos, hasta centros que comparten puntos de vista sobre la coordinación y que ya han establecido vínculos entre ellos.

Nuestro trabajo está orientado por el deseo de contribuir a impulsar y vehicular la coordinación entre centros, como condición para mejorar la coherencia de la formación de los alumnos a lo largo del sistema educativo. En este sentido, se orientaran las recomendaciones que cierran el capítulo.

Comprensión y actitud positiva hacia la coordinación y el proyecto concreto

La conciencia de la necesidad de coordinarse por parte del profesorado y la existencia de un compromiso asumido por los centros son un punto de partida importante para avanzar en el establecimiento de acciones tendentes a establecer una continuidad en la formación de los alumnos.

Por diversas causas, actualmente en los centros públicos existe una preocupación por dar una solución satisfactoria a la transición entre las diversas etapas y centros. Consideramos necesario ofrecer una visión más amplia y comprensiva del tema, y plantear la coordinación entre centros, hecho que demanda la reflexión conjunta de los profesores de los centros implicados para establecer líneas formativas de continuidad.

La coordinación, así entendida, favorece la participación y el protagonismo individual, así como el intercambio y la elaboración del consenso. No se trata de arbitrar medidas puntuales, sino de acercar los diversos proyectos educativos, la cultura escolar y el funcionamiento de los centros implicados.

En este sentido, nos parece indispensable que la propuesta de coordinación se inscriba en la práctica cotidiana de los profesores, y que tienda a reforzar su intención inicial de coordinarse. De hecho, las diversas actividades tienen que suponer una ayuda para facilitar y mejorar el ejercicio profesional individual y colectivo.

En nuestro caso, la presentación de un proyecto de coordinación, concretado, finalmente, por el mismo centro, y el funcionamiento ágil y flexible de los llamados instrumentos relacionales han contribuido a la comprensión del proyecto y a generar estas actitudes.

Marcos de la investigación y metodología

El diseño de la experimentación realizada contribuyó a revisar e impulsar la coordinación existente en el centro a partir del carácter interactivo de la investigación-acción propuesta. La experimentación suscitó un intercambio constante entre los profesores y las distintas etapas en la revisión de los instrumentos, en la recogida de información y en la valoración de los resultados obtenidos.

Al tratarse de coordinar una institución compleja, la comunicación sistémica favoreció la visión de las actividades de los distintos ámbitos como un todo que afectaba a todas las etapas e incidía sobre la globalidad, de tal forma que una de las conclusiones del centro consistió en incorporar un buen número de esas actividades e instrumentos en la programación anual ordinaria, mientras que el resto se propusieron como líneas de investigación para el nuevo período experimental del centro.

Respecto de las actividades que se incorporaron al funcionamiento habitual del centro, podemos citar las siguientes, distribuidas por ámbitos:

- En la gestión de las reuniones: se decidió utilizar el registro de cada reunión, elaborar una temporización y un calendario para todo el curso y efectuar una revisión periódica de su funcionamiento.

- En la tutoría de grupo: análisis del grupo-clase y de su evolución durante el curso; revisión del funcionamiento del grupo-clase y profundización en la intervención del profesor; aprovechamiento de las pruebas sociométricas, ya implantadas en el centro.

- En las entrevistas con las familias: modificación de estrategias y documentos existentes.

- En la lectura: utilizar las plantillas experimentadas para detectar los aspectos en que era necesario insistir; completar la coordinación entre las etapas; iniciar un trabajo sobre la lectura de la imagen, similar al realizado en la investigación.

Si los ámbitos escogidos se revelaron como los elementos básicos, organizadores de las distintas intervenciones sobre la coordinación, la distribución por fases supuso un considerable impacto sobre el colectivo del centro. En este tema se destacan dos dimensiones:

- La profundización en el conocimiento de la propia institución, a partir de las informaciones de las distintas etapas.

- El aumento de la comunicación entre los profesores de las mismas. Aspecto al que se dio mucha importancia como indicador del proceso de coordinación.

La fase de diagnóstico impulsó la sistematización de la práctica, permitiendo considerarla en su dimensión longitudinal. La recogida de información orientada a mejorar la situación del momento favoreció el surgimiento de actitudes positivas por parte de los profesores, predisponiéndoles al cambio.

La fase de experimentación obliga a realizar una reflexión sobre la propia práctica, a analizar otras prácticas distintas y a aquilatar la coherencia existente entre las actividades de distintas etapas. Se llega a la conclusión de que ajustando la propia actuación a partir del consenso, se puede incidir sobre el compromiso con la institución escolar.

Entre ambas fases, y en función del tópico que se pretenda experimentar, se puede situar la intervención sobre la formación permanente. En todos los casos, y mayoritariamente en torno al instrumento de la fase de experimentación, conviene sentar las bases del tópico y elaborar un lenguaje común. En nuestro caso, además, se han dado dos situaciones, que

ejemplificamos a continuación. Por un lado, en la lectura, el centro había realizado previamente una labor de reflexión y formación sobre el tema. No se trataba de modificar la cultura sobre la lectura, sino de completar aspectos ya asumidos. Respecto de la tutoría de grupo, para proceder a la experimentación, se hizo indispensable considerar los dinámicos básicos del grupo-clase y las etapas de su desarrollo a lo largo del curso y del sistema educativo.

Instrumentos

El colectivo de profesores del centro consideró básica la función de los instrumentos de la investigación.

Dichos instrumentos representan el puente entre la teoría y la práctica, en vistas a establecer una coordinación que conjugue los planteamientos sobre la coherencia en la formación de los alumnos y las prácticas de los profesores. Asimismo, constituyen el punto de confluencia de las aportaciones del colectivo y de las decisiones sobre los cambios a introducir.

El proceso seguido en cada ámbito otorga a los instrumentos una primera función de recogida de información sobre la realidad y contraste con los objetivos propuestos, a la vez que, en la fase de experimentación y a través de los presupuestos teóricos de los cambios a introducir, se elaboran los instrumentos que permiten modificar la práctica existente. Sin duda, mediante la elaboración y utilización de dichos instrumentos, el profesorado del centro avanza en la utilización de un lenguaje común, que permite un acercamiento de las diferencias entre las culturas pedagógicas existentes en él.

Respecto de su función como punto de confluencia, y sin olvidarnos de los llamados instrumentos relacionales, que representan los núcleos de intercambio establecidos, los demás instrumentos son el resultado de la aportación y el análisis llevado a cabo por las diferentes etapas y por el claustro en su conjunto. La devolución de los resultados y su valoración por parte del claustro, se inscribe también en la confluencia de las aportaciones del colectivo. En primer lugar, se clarifican y matizan los resultados, y, después, se perfilan las decisiones que posibilitarán avanzar en la coordinación

Por todo ello, destacamos como condiciones de los instrumentos su acomodación a la teoría que orienta la práctica y a las condiciones reales de la misma y del centro. Por otra parte, los instrumentos deben responder a las demandas reales de los profesores y tienen

que formularse de forma que eviten posibles lecturas diferentes por parte de los implicados. De ahí que la participación en su elaboración sea un requisito indispensable para su eficacia.

En nuestro caso, se ha hecho necesaria la aplicación experimental de algún instrumento, y después —para facilitar su comprensión, y, en consecuencia, un uso correcto y eficaz— se han introducido modificaciones.

Las condiciones mencionadas nos llevan a hablar de la transferencia a situaciones distintas de la analizada. Consideramos que los instrumentos elaborados pueden servir de pauta para afrontar nuevas situaciones, ya que recogen temas relevantes de los distintos ámbitos y muestran la forma de proceder para analizar la práctica y plantear medidas para impulsar la coordinación.

La necesaria acomodación a las situaciones, vivencias y expectativas de los centros que pretenden coordinarse debe matizar los instrumentos a través de la participación de los nuevos colectivos de profesores, ya que esta es una condición para adaptarse a las prácticas y conseguir la implicación del profesorado.

Por último, destacamos cómo los instrumentos han puesto de manifiesto la importancia práctica de las dimensiones socioafectivas, aspecto que pensamos abordar en próximos proyectos de investigación.

5.2. Recomendaciones

Las conclusiones expuestas nos mueven a formular en este apartado las siguientes indicaciones:

Consideramos indispensable impulsar proyectos y actividades específicas que favorezcan la coordinación entre los centros. Las propuestas de coordinación vinculadas a la realidad de los centros suponen una mejora del funcionamiento de los mismos y proporcionan la continuidad necesaria en la formación de los alumnos a lo largo del sistema educativo. La cuestión reviste especial importancia para la calidad de la educación pública.

Debido a sus características, la investigación realizada —por su orientación sistémica y su carácter participativo, así como por su incidencia en la práctica de los profesores y por el uso de instrumentos para vehicular el proceso— constituye un marco apropiado para

iniciar y propiciar la coordinación, en consonancia con el necesario respeto a la autonomía de los centros, que deben ser los responsables de todo el proceso.

En este sentido, consideramos conveniente que los servicios educativos ofrezcan el soporte necesario e impulsen al mismo tiempo el protagonismo de los centros, con el objetivo de que la coordinación responda a sus necesidades y peculiaridades y pueda ser asumida plenamente.

Para finalizar, y de modo complementario, queremos realizar una última aportación. El investigador principal, Dr. Pere Darder, y la mayoría del equipo de profesores universitarios del presente trabajo, promovieron la realización de una investigación sobre coordinación, de una duración de dos años, que ha finalizado el presente año 2000.

La investigación se llevó a cabo en cuatro zonas: un barrio de Barcelona ciudad; una población del extrarradio; un enclave rural, y en los centros del campus universitario de la UAB.

Las zonas están formadas por uno o dos IES y los centros de infantil-primaria que les aportaban alumnos habitualmente. En cada zona existía una estructura parecida a la Comisión CERE a la que nos hemos referido anteriormente. Los asesores, uno por zona, procedían de tres universidades distintas.

La dirección de la investigación estaba integrada por el investigador principal, como coordinador; los asesores universitarios de cada zona; un representante de cada una de las instituciones participantes (El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, y la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica), y un representante de la Subdirección de Formación Permanente del Profesorado, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que se sumó al proyecto y se encargará de su publicación.

La investigación se estructuró de acuerdo con los parámetros expuestos en nuestro trabajo. A pesar de la evidente disparidad de situaciones y de la variedad de los centros, gran parte de las conclusiones enunciadas reciben un claro respaldo de los datos obtenidos en esta investigación por zonas. Por otra parte, las situaciones vividas durante el trabajo han influido en el apartado de recomendaciones.

6. REFERENCIAS

- Barry, A.J. (1988) *Coordination et efficacité de l'Aide. Experience acquise a l'échelle nationale et regionale*. París: OCDE.
- Bartolomé, M. y Anguera, M. T. (Coords.) (1990). *La investigación cooperativa: Vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (Compls.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Darder, P. y Mestres, J. (1994 a): *Evaluación de centros de educación infantil*. Barcelona: Onda.
- Darder, P.; Franch, J.; Coll, C.; Pèlach, J. (1994 b): *Grupo clase y proyecto educativo de centro*. Barcelona: ICE de UB - Horsori.
- Darder. P. (Coord.) (1999). *Recerca sobre la coordinació entre centres de primària i secundària. Informe de progrés (1998)*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). "La transición de la Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo" en *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 14-20.
- Goetz, J.L. y LeCompte, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Izquierdo, C. (1996): *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Barcelona: Paidós.

- Jorba, J. y otros (1999) *Hablar, leer y escribir para aprender* Barcelona: ICE de la UAB / Síntesis.
- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós. (Original en francés, 1989).
- Maturana. H. y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- McKernan, J. (1999) *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para los profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Morin, E. (1977). *Le Méthode I. La nature de la Nature*. París: Seuil.
- Nalder, D. (1982). *La retroinformación y el desarrollo organizacional*. México: Fondo Educativo Interamericano. (Original en inglés, 1977).
- Noguerol, A. (1989): *Les tècniques d'aprenentatge i estudi. Aprendre a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Noguerol, A. (1997): "Els aspectes interdisciplinaris de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua" En Camps, A y Colomer, T. (ed) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*, Barcelona: Horsori / ICE de la UB.
- Onrubia, J. (1997). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. En Martí, E. y Onrubia, J. (Coords.). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: I. C. E. Universitat de Barcelona/Horsori.
- Padró, J. (1997). Continuïtat primària-secundària. Una aportació al debat. *Barcelona Educació*, setembre-octubre, 16-17.
- Perinta, A. (1998). *Psicología del Desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: EDIUOC.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Díada.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rosnay de, J. (1975). *Le macroscopie. Vers une vision globale*. París: Seuil.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación*. Barcelona: Ariel.

- Vilaplana, E.. (1996): *Vers un model d'ensenyament i la seva aplicació a l'àrea de llengua*.
Tesi doctoral (no publicada)
- Von Bertalanffy, L. (1976): *Teoría general de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, P. (1971). The basic concept of hierarchic systems. En Weiss, P. (Ed.), *Hierarchical Organized Systems in Theory and Practice*. Nueva York: Hafner.
- Youngman, M. (Ed.) (1986). *Mid-schooling transfer: problems and proposals*. Windsor: Nefer-Nelson.