

I/704

LOPEZ HERRERIAS

AYUDAS 90

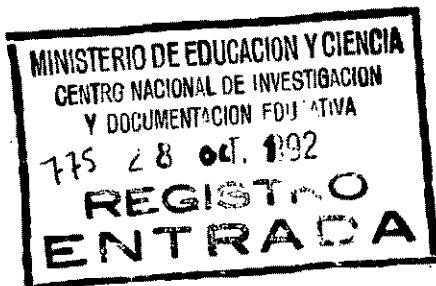
LA PROGRAMACION DE AULA, LAS ESTRATEGIAS PSICO-SOCIALES  
Y EL LIDERAZGO SITUACIONAL, como CONDICIONANTES DEL  
EXITO ESCOLAR.

(MEMORIA FINAL)

Proyecto de Investigación CIDE-CEP Centro-Madrid.

Director : José Angel LOPEZ HERRERIAS.  
Coordinador : Lorenzo BENITO SEVERINO.

Madrid, octubre 1992.



1

R-73.303



## INDICE.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	4-13.
1.1 Metodología e hipótesis de la investigación.	14-19.
1.2 Significado del problema y objetivos de la investigación.	20-25.
1.3 Presentación conceptual y operativa de los tres soportes mencionados para el programa de Investigación-Acció.	26.
1.3.1. La programación de aula.	27-29.
1.3.2. Las variables psico-sociológicas.	.30
1.3.2.1. Las variables psicológicas.	30-38.
1.3.2.2. Las variables sociológicas.	39-54.
1.3.3. El liderazgo situacional.	55-61.
2. PRESENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y DE LOS LOGROS ALCANZADOS EN EL PROCESO INVESTIGADOR.	62.
2.1 Desarrollo general del diseño básico de la investigación.	62-64.
2.2 Concreción de estrategias y resultados observados en el desarrollo de la investigación.	65.
2.2.1. Reflexión personal sobre la tarea docente.	65-70.
2.2.2. Estrategias de innovación pedagógica.	71-75.

2.2.3. El "clima" de trabajo.	76.
2.2.4. Percepción de la institucionalización del grupo.	77-78.
2.2.5. Análisis y contraste valorativo de las calificaciones de los alumnos intervinientes en la investigación.	78-86.
3. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN INVESTIGADORA.	87-89.
BIBLIOGRAFIA.	90-92.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La investigación propuesta y aprobada para el curso 1990-91 pretendía, en el contexto de los diagnósticos y proyectos de la LOGSE, -el aprendizaje significativo y la participación del profesorado en la elaboración curricular- animar y contrastar la eficacia docente.

La investigación, situada en el horizonte cualitativo de la INVESTIGACION-ACCION, intenta avanzar en el conocimiento aplicativo de este aspecto :

SI EFECTIVAMENTE EL CAMBIO INVESTIGADOR-ACTIVO DEL  
"CLIMA" DE LAS AULAS (ESTILO DE RELACIÓN) Y DEL  
REPLANTEAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE,  
POR PARTE DE LOS PROFESORES, PROVOCAN DIFERENCIAS  
SIGNIFICATIVAS EN LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS.

Los OBJETIVOS del paradigma INVESTGACION-ACCION (González y Latorre, 1987 ) concuerdan con el proyecto de esta investigación:

- AYUDAR a los profesores a definir, corregir y evaluar, mediante el diagnóstico social del aula, los problemas propios de la práctica escolar;

- DESPERTAR una mayor conciencia profesional entre los prácticos de la educación que buscan nuevas fórmulas de plantearse y comprender la práctica educativa;

- FOMENTAR el trabajo institucional en grupo y conseguir la acción colaboradora de las personas, para dar respuestas a sus problemas de manera reflexiva y crítica;

- PROPORCIONAR a los profesores una nueva dimensión de su rol profesional, la función investigadora, que les capacite para el desarrollo laboral y la autonomía personal.

La investigación-acción comenzó en la década de los años cuarenta con el psicólogo social Kurt Lewin (1946) al que se le considera el "padre" de la investigación -acción. Como principales rasgos destaca :

a) una actividad desarrollada por grupos o comunidades con el propósito de cambiar sus circunstancias de acuerdo con una idea compartida (a priori) por los miembros del grupo.

b) Es una práctica social reflexiva donde no caber ninguna distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esta práctica.

c) Es un proceso que exige la integración de la acción, en entrenamiento y la investigación y posee grandes potencialidades para mejorar las relaciones intergrupales.

La investigación-acción es definida por Goyette y Lessard-Hebert (1988) de la siguiente manera : " En esta concepción el cambio social pasa por el cambio de las personas. La investigación-acción de Lewin, Carr y Taba se había desarrollado en el marco de este tipo de estrategia de cambio social que ya no se apoya tan solo en la transmisión de un saber o de una técnica sino también, sobre todo, en una transformación de actitudes".

A su vez, Kemmis, S., y McTaggart, R. (1989) definen : " La investigación es una forma de indagación autorreflexiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar".

Existe una gran vinculación entre lo que se denomina investigación-acción e investigación-acción participativa.

Posiblemente las diferencias más acusadas se hallen en que la investigación participativa se orienta hacia la transformación social de poblaciones marginales y la investigación-acción se realiza prioritariamente en el campo escolar-educativo.

En nuestra investigación, hemos actuado desde el paradigma de la investigación-acción, dado que los estudios sobre esta temática señalan que las finalidades de la INVESTIGACIÓN-ACCIÓN son:

\*\* la transformación social,

\*\* la formación del profesorado,

\*\* la innovación.

a) Transformación social :

Esta finalidad prioritaria de la investigación-acción se vincularía con la capacidad de transformación y de cambio de la realidad social.

b) Formación del profesorado :

Se constata la necesidad de reflexionar sobre la praxis. El profesor reclama cada vez más tiempo, formación y posibilidades de sistematización de su quehacer docente. Lo mismo sucede en el mundo laboral, político, cultural, ... la investigación-acción puede aportar una vía de reflexión sistemática sobre la acción, a la vez que facilitar un procedimiento de incomparable valor para clarificar y definir hacia donde se camina.

¿Hasta qué punto la reflexión sobre la propia acción puede contribuir a mi mejora personal y la del grupo de profesores?

c) ¿Innovación o crítica?

Esta finalidad está implícita en las dos anteriores. La innovación se produce a partir del esfuerzo por vincular la investigación con el desarrollo, la elaboración del conocimiento y

su utilización práctica en el ámbito educativo.

El modelo de investigación-acción concreto debe : -como hemos intentado llevar a cabo en nuestra investigación-

- \* partir de abajo - arriba;
- \* integrar docencia - praxis - investigación;
- \* relacionar la investigación documental y la formación investigadora;
- \* aplicar los resultados a la práctica educativa.

El modelo de investigación-acción consiste en una espiral autorreflexiva de bucles : planear, actuar, observar y reflexionar, para luego replanificar como base para la solución de los problemas educativos.

El modelo de Elliot destaca como notas más relevantes de la investigación-acción las siguientes :

\*Se centra sobre situaciones sociales que son percibidas como problemáticas, susceptibles de cambio y necesitadas de alternativas operativas;

\*Su propósito es el de profundizar en la comprensión y el diagnóstico del problema;

\*Invita a la reelaboración discursiva de las contingencias de la situación y al establecimiento de interrelaciones entre las mismas;

\*La validación de la investigación realizada sólo se hace posible en contextos de diálogo con los sujetos implicados; (aspecto fuertemente tenido en cuenta en la realización del informe que se presenta);



\*La investigación en la acción exige el establecimiento de un flujo informativo abierto y fecundo, entre el investigador y los sujetos inmersos en la investigación.

Las características del modelo de investigación-acción, seguido en el desarrollo de nuestra actividad han sido :

a) la investigación -acción implica la colaboración, transformación y mejora de una realidad social. La investigación-acción colaboradora busca la creación de grupos de sujetos conscientes, comprometidos con el cambio de sí mismos y en el cambio de su trabajo educativo.

b) se orienta hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos de personas que se implican en un proceso de transformación. Se pone énfasis en la reflexión sobre los efectos de la acción.

c) la investigación-acción es participativa : a través de ella las personas trabajan por la mejora y el perfeccionamiento constante de sus propias prácticas y la de los demás participantes en el proceso.

d) se orienta a la mejora de la acción educativa y del propio investigador, con una visión dinámica de la realidad.

e) la investigación-acción desde el punto de vista metodológico se concibe de un modo amplio y flexible. Opta por un cierto eclecticismo metodológico, aunque se suelen utilizar las técnicas de recogida de información de carácter etnográfico-cualitativo como : entrevistas, diarios, análisis de documentos, registros de observación. El diseño no se modela inflexiblemente a priori, sino que se va negociando con los que están implicados en la acción educativa por lo que se exige una gran flexibilidad. ( Nuestra experiencia es un buen ejemplo

111 111  
ejemplo

de esta idea - fuerza).

f) la investigación-acción aporta un nuevo tipo de investigador: contribuir a la resolución de problemas, cambiar y mejorar las prácticas educativas.

g) la investigación-acción como su nombre indica parte de la práctica: se construye en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de los sujetos implicados en los problemas, dificultades y luchas que les afectan y forman parte de su experiencia cotidiana.

h) la investigación-acción pretende un determinado rigor metodológico distinto de la investigación básica, pues tiene una visión más amplia de la noción de control, pero este tipo de investigación exige un cierto nivel de rigor y de sistematización para que pueda ser considerada como tal investigación, aspecto que se ha buscado en esta experiencia.

En definitiva, la investigación-acción propicia el desarrollo de una cultura reflexiva mediante la cual los profesionales pueden mejorar su práctica a partir de la propia reflexión sobre ella. Aporta elementos esenciales para el cambio de comportamientos y de actitudes, tanto personales como sociales.

También se ha entendido como una filosofía de la vida que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos. Es un proceso abierto de vida y de trabajo, una indagación progresiva que camina hacia la transformación personal y social. Es un proceso que requiere compromiso, dedicación de tiempo y de energías, exige una postura ética, entrega y empeño en la tarea emprendida.

La INVESTIGACION-ACCION de los profesores participantes en el proyecto se basa en los siguientes "mundos" teóricos, que definen un punto de partida conceptual sobre la profesionalidad profesoral:

a) La incidencia tecnológica de la programación de aula (P.A.), que teniendo en cuenta la madurez psico-sociológica y lógico-epistemológica de los alumnos, además de los contextos culturales, provoca el acercamiento entre los lenguajes y los mundos simbólicos de los alumnos y de los marcos curriculares. El APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (Ausubel, 1971) requiere, entre otros aspectos, la adecuación de los códigos intervinientes en la "decodificación" de los mensajes intercambiados en las aulas (Bernstein, 1967).

b) Más en la praxis de la INVESTIGACION-ACCION de los profesores intervinientes en el programa, el segundo supuesto, desde el que se plantea la tecnología pedagógico-didáctica, consiste en aplicar y controlar seis dimensiones en la vida del aula (tres eminentemente psicológicas y tres eminentemente sociológicas), que la literatura científica ha definido ya como relevantes en los logros de aprendizaje y en el cambio de actitudes:

TRES eminentemente psicológicas :

--- la INTELIGENCIA, como dinamismo activo y descubridor;

--- el aprendizaje de los "MODELOS";

--- la incidencia de la EXPECTATIVA ("Pigmalion").

TRES eminentemente sociológicas :

--- el aula como GRUPO;

--- la atención al LENGUAJE (Bernstein);

--- la relación INTERCULTURAL profesor-alumno.

c) el LIDERAZGO SITUACIONAL : toda actividad de formación y de aprendizaje, en situación escolar, se centra o en programas referidos a la TAREA o a la RELACION. El investigador americano Moos (1976) ha realizado un cuestionario para analizar la vida de un grupo. Cada grupo es una realidad, que requiere el tratamiento adecuado en función de la madurez-inmadurez.

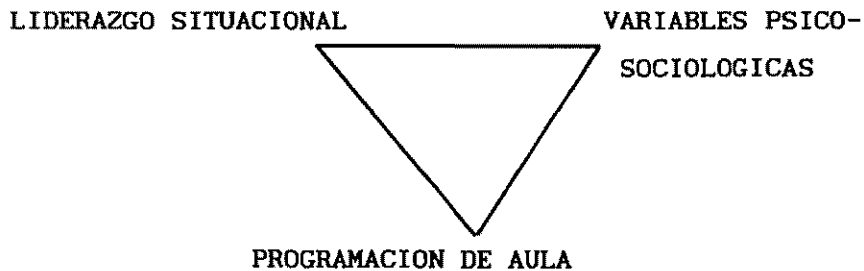
El LIDERAZGO SITUACIONAL ("clima") se basa en una interrelación de :

--- el estilo de dirección y guía ( comportamiento hacia la TAREA) que proporciona el líder,

--- el grado de apoyo socio-emocional (comportamiento hacia la RELACION) que impulsa el líder;

--- el nivel de interés y de voluntad (madurez) que muestran los alumnos para realizar una tarea. De "ordenar" a "delegar", pasando por "persuadir" y "participar", son los cuatro estilos de liderazgo situacional según la madurez del grupo cliente.

Triángulo temático que soporta el programa de INVESTIGACION-ACCION.



## 1.1 METODOLOGIA E HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION.

La investigación, durante el curso 1990-91, se ha llevado a cabo con la participación de cuatro grupos de 8o., de EGB, de dos centros públicos - distante, uno de otro, 300 metros, C.P. "Escuelas Bosque" y C.P. "P. Andrés Manjón". dos de cada centro-, de la zona Norte de Madrid, de entorno etnográfico y socio-semiótico muy semejante, a efectos de buscar la difícil homogeneidad de los alumnos y de los profesores participantes en la investigación.

Precisamente, en función de la búsqueda de ese criterio de homogeneidad y por exigencias de la investigación se propuso a los centros participantes el agrupamiento de esos cuatro grupos -los dos de control, C.P. "P. Andrés Manjón", y los dos experimentales, C.P. "Escuelas Bosque"-, con alumnos que a lo largo de la EGB y sobre todo en 6o., y en 7o., tuviesen parecidas valoraciones. (Exigencia que se tuvo en cuenta en la medida de lo posible y que como se indicará en el estudio comparativo de las calificaciones anteriores y de las alcanzadas en 8o., tuvo un punto de partida correcto).

Aunque es un criterio externo, respecto del estilo de aprendizaje y de los criterios evaluadores de los profesores, el hecho de que en los dos centros intervinientes se mantuviese prácticamente la totalidad del profesorado, siendo, en consecuencia, ellos mismos, los calificadores de los alumnos considerados, permite tener en cuenta la imprescindible homogeneidad de las calificaciones de los grupos de contraste.

(Diseño básico) :

1. Cuatro grupos de alumnos de 8o., de EGB, de dos centros públicos: dos grupos experimentales; dos grupos de control; agrupamiento homogéneo;

2. Observación y conocimiento de cada grupo:

--- análisis de las notas de los cursos anteriores;  
(6o., y 7o., de E.G.B.).

--- análisis de las calificaciones de los profesores y de contraste, realizadas por el grupo investigador, en el curso 8o., de E.G.B.

3. Los profesores de los DOS GRUPOS EXPERIMENTALES mantienen unas reuniones iniciales (finales de Septiembre) y a lo largo de todo el curso, los miércoles de 12,00h., a 13,00h., con incidencia especial en tres supuestos temáticos del proceso institucionalizador de la Investigación-Acción :

a) mejora del "clima" : liderazgo situacional;

b) apoyo curricular propio : Programación de aula (participación e interdisciplinariedad);

c) variables psico-sociales de aprendizaje.

Los dos agentes externos -director y coordinador-, propuestos en el proyecto de investigación, mantienen el diseño, la realización y la evaluación.

4. Pre-test de conocimientos en las disciplinas de Matemáticas, Lengua y CC., Sociales para 8o., de E.G.B., en los cuatro grupos.

5. Los dos agentes externos y los siete profesores, más la directora, de los dos grupos experimentales, -8o., A y B del C.P. "Escuelas Bosque"-, mantienen una reunión semanal los miércoles de 12,00 a 13,00 horas, desde Noviembre (1990) hasta mediados de Mayo (1991). Previamente, en Septiembre-Octubre (1990) hubo otras frecuentes reuniones para dialogar sobre el planteamiento y los objetivos de la investigación, que, a su vez, fueron precedidas de tres reuniones en Marzo del 90 hasta converger en el acuerdo participativo de la investigación.

6. Post-test de los logros de aprendizaje en los cuatro grupos : los dos experimentales y los dos de control. Comprobar si los cuatro grupos responden de manera idéntica o hay diferencias significativas en los dos grupos experimentales. También se contrastan las valoraciones internas dadas por los profesores de los cuatro grupos a cada uno de ellos, para ver si hay diferencias entre las pruebas externas y las valoraciones internas respecto al desarrollo del curso.

En relación con la HIPOTESIS A CONTRASTAR, respecto de los dos ámbitos de análisis a investigar, hay que resaltar lo siguiente:

a) que el estudio del "clima" del aula no se realizó mediante cuestionarios, dado que de las reuniones mantenidas con los profesores de los dos colegios se derivaba



cierto global y dominante desentrenamiento respecto de esta dimensión. Por eso se prefirió, para no prejuzgar la cuestión y a sugerencia de los mismos profesores, aún no muy acostumbrados, sobre todo, en Noviembre-Diciembre de 1990, a contrastar con los alumnos dimensiones de su trabajo, que este aspecto se fuese madurando y analizando desde la espontaneidad de las propias vivencias en las aulas y el comentario en las reuniones semanales de puesta en común y evaluación. (La experiencia y la maduración convivenciales hacen ya realizable esta observación en los grupos elegidos, sin que se generen problemas de "desvelamientos" complicados, a partir de la positiva convivencia y clarificación profesional en las sesiones semanales de trabajo).

b) En los cuatro grupos se han estudiado los resultados escolares : las calificaciones de 6o., y 7o., cursos anteriores, las de 8o., curso de la investigación, en las dos situaciones : las calificaciones internas otorgadas por los profesores de los centros (C.P. "Escuelas Bosque" y C.P. "P. Andrés Manjón") y las externas, realizadas en Noviembre y Mayo por los agentes externos de la investigación.

HIPOTESIS : Ho (Hipótesis nula) : EN LOS CUATRO GRUPOS NO  
HAY CAMBIO EN LOS RESULTADOS,  
DADO QUE SI LOS HAY SE DEBE AL  
AZAR.

La investigación pretende mostrar la carencia explicativa de  
la hipótesis nula y, en consecuencia, validar :

H1 1.1 (hipótesis alterna) : En los GRUPOS EXPERIMENTALES  
HAY CAMBIO EN LOS RESULTADOS;

H2 1.2 (subhipótesis alterna); (aunque no ha habido  
observación exterior validada por la medida y el contraste,  
mediante cuestionarios, si se ha percibido en las reuniones y a  
través de los escritos, propuestos y realizados por los  
profesores, que se comentarán posteriormente, un cambio de actitud  
y un interés por la innovación en el "clima" del aula) :

1.2.1 HAY CAMBIO EN LA VARIABLE "CLIMA" Y NO EN LOS  
RESULTADOS;

1.2.2 NO HAY CAMBIO EN LA VARIABLE "CLIMA" Y SI EN LOS  
RESULTADOS,

DEBIDO AL PROYECTO DE INVESTIGACION-ACCION MANTENIDO POR LOS  
PROFESORES DE LOS GRUPOS EXPERIMENTALES.

POBLACION : Los alumnos y los profesores de 8o., de EGB de centros públicos de gran ciudad, de contextos socio-culturales medios-medios a bajos-medios, recogen el segmento más amplio de población. La elección de este arco de población se justificaba por las siguientes razones :

a) el curso de 8o., de EGB pasa a una nueva relevancia, dado que en el Organigrama de la LOGSE es curso del primer ciclo de la ESO, acabada la Primaria y en edad biopsíquica complicada;

b) los centros públicos de gran ciudad representan en este nivel de enseñanza un elevado porcentaje de alumnado;

c) a su vez, la estratificación socio-cultural representada es mayoritaria en el conjunto de la realidad socio-económica;

d) el profesorado de estos centros representa también el núcleo más numeroso de los profesores del sistema.

MUESTRA : Los Colegios participantes en la investigación representan adecuadamente el segmento de población descrito. En los primeros pasos experimentales propuestos, seguimiento y control, es difícil involucrar y coordinar más equipos de profesores participantes. El matiz cualitativo de la investigación soporta mejor la relativa reducción de la muestra, que, posteriormente, se podrá ampliar desde el horizonte innovador de la propuesta reformista de la Ley Orgánica.

TRATAMIENTO ESTADISTICO : Dado que claramente se trata de contrastar la información recogida en dos momentos (un "antes" y un "después", las valoraciones de 6o., y 7o., y las de 8o., y éstas últimas, al comienzo y al final del curso), respecto de dos variables, ("aptos" y "no aptos"), en dos conjuntos de alumnos, los de experimentación y los de control, de unos 60 alumnos cada uno, es adecuado usar una prueba estadística no-paramétrica, dado que facilita el tratamiento, el logro y la difusión de la información.

De entre esas pruebas no-paramétricas, elegimos para esta circunstancia la JI cuadrado ( $\chi^2$ ) : prueba válida para ver si existe alguna asociación entre dos variables o si existen diferencias entre dos o más grupos estén o no relacionados. Además tiene más aplicabilidad si el número de sujetos supera los 50, en cada grupo, aspecto que se da en este caso. Esta prueba requiere el tratamiento de categorías -"aptos", "no-aptos"-, que son las variables que consideramos en los grupos implicados en el diseño de la investigación.

Es este el aspecto del diseño referido al contraste de la tarea del profesorado en relación con los resultados de los alumnos. Por otro lado, la actividad "clínica" de innovación con el profesorado, que es el punto central de la investigación, se observa y recoge en las reuniones del grupo y en los escritos cualitativos que los participantes aportan sobre los temas dialogados.

El nivel de confianza en que rechazamos la hipótesis nula es del 5% (0,05) : dejamos al azar o a la casualidad, como posible explicación del resultado, un 5% de probabilidades.

## 1.2 SIGNIFICADO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

Es un programa cualitativo de innovación: a través de la Investigación-Acción, se trata de mejorar una concreta situación identificada.

Los agentes externos de la investigación -director y coordinador- iniciaron la actividad, en los primeros meses del proceso, -Octubre (90)-Diciembre(91)-, con un trabajo interesado en animar la maduración como GRUPO del conjunto de profesores del Centro experimental, "Escuelas Bosque", como un grupo investigador de la propia acción.

En ese proceso, de manera no-directiva, aspecto que los mismos intervinientes han captado positivamente, ha cristalizado la conciencia de grupo profesional interdisciplinar, que podía acercarse a los planteamientos innovadores de la LOGSE, a través del análisis del "clima" que generaban en las aulas y de la atención dedicada a las variables intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El problema de partida consistía en animar y, de nuevo, contrastar, que la actividad profesoral, realizada desde la participación, la interdisciplinaridad y el continuo análisis y lectura de los hechos diarios, producía mayor satisfacción entre los profesionales, mayor capacidad de comunicación y de actividad con los alumnos y, probablemente, mejores resultados en los alumnos.

Como agentes externos, nuestra tarea ha consistido en estimular la reflexión y encauzar las actividades y los métodos convenientes para resolver aquellas vivencias e intuiciones que se presentaban cada miércoles, durante el curso, en las reuniones del grupo.

En el caso de la actividad de investigación-acción que reseñamos : a) el foco de la investigación fue roturado por los agentes externos, pero estaba claramente presente en el mundo concreto de los profesores; b) igualmente, los propósitos pedagógicos del proyecto fueron establecidos por los agentes externos; por último, c) el planteamiento de la actividad investigadora se ha configurado en el tiempo de realización, más como una búsqueda clarificadora de cómo llevar a cabo un proceso, que con la resolución puntual del logro de un producto determinado.

Aunque proceso y producto se realimentan y sustentan, si en un principio el problema de la investigación fue concebido más desde el lado de lo producido -el éxito escolar, como resultado de los alumnos-, ahora queda más relacionado con el proceso, en constante dialéctica, por el cual los profesores redefinen, replantean y reactualizan las formas concretas de hacer en el aula.

En este horizonte, el SIGNIFICADO del problema investigado se centra en el proceso de la interacción humana, que se realiza en el aula y en los contextos profesionales de aquélla. Además, la concreta atención y control, desarrollados sobre las variables psicosociales analizadas, el tipo de liderazgo establecido y la concreta programación de aula. Es la génesis de una nueva

institucionalización en el contexto cultural de la escuela.

La institucionalización de la Investigación-Acción es un proceso sistemático de carácter peculiar dentro del cambio y mejora de la escuela, y como tal proceso necesita ser comprendido, reconocido e integrado en la vida organizativa de la escuela. Teniendo en cuenta que es un proceso que se realiza a lo largo del tiempo, por lo que exige continuidad en el proyecto de trabajo y permanencia estable en el centro del profesorado que lo asume. ( Condiciones que se dan en el grupo de profesores del Centro experimental).

Las necesidades que plantea la institucionalización de un centro escolar, pensado y activo desde la calidad del proceso de Investigación-Acción, no pueden dejarse a la improvisación. Hay que contemplarla en el diseño de investigación y atender al aprendizaje de nuevos roles de acción (aspectos planteados en el proyecto que se informa), tanto en lo relacionado con el conocimiento de la innovación y la utilización de este conocimiento en su proceso, como en los aspectos relacionados con la dinámica de transformación del centro-escolar encontrado antes de la realización del proyecto.

Como hemos visto en el desarrollo institucional realizado, el proceso no es un fenómeno aislado, sino que tiene sentido en cooperación dentro de la organización. La institucionalización de la Investigación-Acción es una práctica social que se lleva a cabo en un contexto institucional y como tal práctica colectiva exige que se regule por las normas de su propia cultura, con la intención de la mejora de la calidad del propio centro.

El problema investigado y la institucionalización de una alternativa interactiva, tecnológica y situacional, pretende

respecto de la formación del profesorado, presentarse como un instrumento valioso. Si a los profesores se les ha de proporcionar oportunidades de desarrollo profesional para hacer una escuela distinta, un ingrediente necesario, - el reto es comprobar si suficiente -, es que, por medio de la experiencia de protagonistas de la formación en servicio, se sepan investigadores-activos de la propia institucionalización del proceso profesional.

Desde estos planteamientos, los OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN se formulan con más precisión, en dos subconjuntos:

a) OBJETIVOS MÁS GENERALES Y GLOBALES :

--- la mejora de la calidad de la enseñanza de los profesores a través de su cooperación en un programa de Investigación en la Acción;

--- crear un proceso de reflexión profesional que constituyera un banco de conocimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de una cultura profesional común;

--- el planteamiento de una inquietud inicial para el desarrollo institucional de los centros escolares, lugar de trabajo de los profesores.



b) OBJETIVOS MÁS CONCRETOS E INMEDIATOS :

--- conocer los resultados académicos de los diferentes grupos de alumnos intervinientes en la investigación y constatar si hay diferencias entre los grupos experimentales y los grupos de control;

--- aplicar a los profesores de los grupos experimentales estrategias pautadas de innovación pedagógica en dos dimensiones :

a) el "clima del aula" : el profesor "líder situacional";

b) y el aprendizaje significativo (planteamiento didáctico concretado en la atención a los tres condicionamientos sociológicos, que se manifiestan en la programación inmediata del aula y en la realidad y vivencia culturales de los alumnos;

--- entrenar al profesorado de los grupos experimentales en la aplicación de la programación de aula y valorar la conveniencia y la utilidad de dicha actividad en la mejora de los resultados;

--- valorar crítica y creativamente la actividad docente como una profesión dinámica y de amplia exigencia decisional en función del planteamiento curricular abierto;

--- constatar la incidencia y el interés que tiene para la profesión docente el entrenamiento en actitudes de "liderazgo situacional" para la mejora de la vida del aula y del resultado educativo y académico.

(En este curso 1990-91, tiempo de la actividad investigadora, lo logrado y lo vivido en la realización del proyecto muestra un mayor acercamiento y logro respecto de los objetivos más generales y globales, que en relación con los otros objetivos más concretos, aunque éstos también han tenido cierto nivel de logro y realización, como se informa más adelante).

### 1.3 PRESENTACION CONCEPTUAL Y OPERATIVA DE LOS TRES SOPORTES MENCIONADOS PARA EL PROGRAMA DE INVESTIGACION-ACCION.

1.3.1. LA PROGRAMACION DE AULA (P.A.) : En el marco teórico-práctico, propuesto en la LOGSE, hay un encabalgamiento decisional del curriculum en tres momentos :

- el más general : el DISEÑO CURRICULAR BASE (D.C.B.); responsabilidad del Estado y de las Comunidades Autónomas.

" El DISEÑO CURRICULAR BASE -primer nivel de concreción- es el que recoge este marco común en el que se formulan en términos muy generales un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas a dicha intencionalidad. Su elaboración es competencia del Ministerio de Educación y Ciencia y tendrá un carácter normativo para los centros, ya que éstos deberán seguir las directrices que en él se indiquen. Este primer nivel de concreción deberá completarse con las propuestas que las Comunidades Autónomas con competencias educativas realicen en su ámbito territorial". (Documentos ministeriales sobre la información y aplicación de la LOGSE).

La misma documentación ministerial acerca la concepción del curriculum a los planteamientos de la Investigación-Acción : " El curriculum tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes. La de HACER EXPLICITAS LAS INTENCIONES del sistema educativo, y, la de SERVIR COMO GUIA PARA ORIENTAR LA PRACTICA PEDAGOGICA " .

- el intermedio : la PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (P.C.C.); (responsabilidad del centro escolar).

"El Proyecto Curricular de Centro que forma parte del Proyecto Educativo, cuya elaboración establece la Ley Orgánica del Derecho a la Educación como responsabilidad de los centros escolares...El Diseño Curricular Base, en coherencia con el planteamiento de una propuesta abierta, deja un gran número de decisiones sin establecer. La función básica de los Proyectos Curriculares es, precisamente, tomar estas decisiones para garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos escolares de la etapa a la que se refiere el proyecto."

-el último y más inmediato momento curricular : la PROGRAMACION DE AULA (P. A.); responsabilidad de los profesores de cada Centro escolar.

"Los acuerdos que se tomen en el centro relativos a los objetivos de ciclo se desarrollarán posteriormente en estas

*programaciones, que los profesores diseñarán de manera más o menos explícita para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de su grupo de alumnos. En estas programaciones, que pueden referirse a una o a varias áreas, se establecerá una secuencia ordenada de las unidades didácticas que se vayan a trabajar durante el ciclo que tenga a su vez en cuenta el conjunto de la etapa".*

Es un proyecto educativo basado en un curriculum flexible y abierto y en la exigencia profesional de llevar a cabo adaptaciones curriculares, a nivel del centro educativo y a nivel del aula.

(Con los profesores del Centro experimental -Colegio Público "Escuelas Bosque" - hemos comenzado el entrenamiento y la aplicación de las adaptaciones curriculares; se informa más adelante).

1.3.2. Las VARIABLES PSICO-SOCIOLOGICAS mencionadas tienen el siguiente perfil temático :

1.3.2.1. Variables PSICO-sociológicas: .inteligencia,  
.modelo,  
.expectativa.

1.3.2.2. Variables psico-SOCIOLOGICAS: .liderazgo,  
.lenguaje,  
.apertura-clausura

1.3.2.1 Variables PSICO-sociológicas.

--- la INTELIGENCIA : indagación respecto del concepto y proyección aplicativa que los profesores participantes en la investigación animan en el trabajo escolar con los alumnos. Ambos aspectos, el interiorizado y el proyectado en la tarea profesional, están en algún punto intermedio de dos extremos definidos por la inteligencia abstracta y academicista y por la inteligencia activa, procesual y participativa en múltiples intercambios de experiencias :

X ----- X  
abstracta                      inteligencia                      activa-participativa

En nuestra larga tradición cultural se generò como exigencia de la maduración de lo humano el "hombre-como-inteligencia" : se

podía aprender o no, en función de una dotación intelectual no influenciada, ni modificable. Todo dependía de la "dotación natural" de la inteligencia. Hoy ciencia, cultura y proyección nos exigen otro planteamiento en referencia a la inteligencia.

Si muchos alumnos no aprenden bien, esta actual perspectiva de la inteligencia puede explicar el fenómeno, ya no avalado por lo que la "naturaleza no da".

El hecho socio-político, cultural, de la democratización del sistema escolar ha evidenciado algo que ya era logro de la investigación: que los *mensajes académicos* de la escuela, largo tiempo dominante, no podían ser presentados para el dominio intelectual y la aplicación correspondiente a muchos alumnos "intelectualizados" en campos semánticos, vivenciales y culturales, tan diferentes de los contenidos y planteamientos escolares. La inteligencia está transida de funcionalidad, de experiencia, de ambiente, de entrenamiento.

Si de la ratio-inteligencia esencialista y especulativa se derivaba una virtualidad cognitiva repetitiva, aislada y prácticamente sin historia, sin procesos, de la ratio-inteligencia evolutivo-crítica se articula una fuerza cognitiva diferente: experimental y madurante, histórica, procesual.

Jean Piaget ha sido el estudioso que con más claridad y explicitación nos ha iluminado esta anterior zona oscura del operativismo y de la capacidad madurativa de las posibilidades de la inteligencia.

Sencilla y sintéticamente nos lo ha comunicado en dos pares de conceptos:

-asimilación-acomodación (adaptación)

maduración-desarrollo (estructura).

El primer par, traído desde la construcción científica biológica, le sirvió a Piaget para explicar los procesos

de comunicación entre un ser vivo y su entorno, en este caso, entre la inteligencia humana y el mundo.

Los conceptos, maduración y desarrollo, aclaran el planteamiento procesual de la inteligencia. Se requiere el paso del tiempo en la experiencia vital del niño para que se desarrollen ciertas capacidades. Ya el niño no es un hombre pequeño; es una realidad cualitativamente diferente en el uso y el manejo de las capacidades (cognitivas) de comunicación con el mundo.

Ha ocurrido que el conocimiento actual ha ensanchado nuestro horizonte : la dotación genética es un complicado campo de intersecciones cromosómicas que posibilitan infinidad de realizaciones. Estas dependen de la experiencia, el ambiente, de las jugadas, que se animan o no en ese soporte genéticamente estructurado.

Además de esos aspectos referidos a lo "dado", el sentido del ambiente y, en concreto, de la relación inteligencia-ambiente, ha sufrido también cambios. La inteligencia es adaptación, es una estructura operatoria de diálogo con el mundo. Sólo en la acción con el mundo la inteligencia se estima o se inhibe en el proceso de los "tiempos" de maduración y de desarrollo.

Así, en los últimos lustros, entre otros fenómenos derivados, ha tomado fuerza la temática por el desarrollo de la inteligencia, aprender a pensar, aprender inteligencia más que sólo aprender los datos establecidos para el almacenaje.

Los procesos que más pueden ayudar a la potenciación intelectual deben estar planteados desde los siguientes criterios

:--- *PLASTICIDAD* : contrario a la rigidez, capacidad de referencia vital en cualquier situación o aspecto;

--- *INDEPENDENCIA* : de los condicionantes externos e internos, que inhiban el desarrollo de procesos;

--- *APLICABILIDAD* : referible a cualquier campo de experiencia : conexión entre ideas y hechos, experiencias;



--- *TRANSFERENCIA* : no quedarse, ni terminar, el acto intelectual en el que circuito inicial de los objetos inicialmente captados;

--- *MENSURABILIDAD* : el proceso ha de tener capacidad de medida y de estandarización para ser algo preciso y estable.

La escuela aún dominante, -reformada en la LOGSE-, montada en la presentación de mensajes, sin realimentación, a no ser la que se deriva del "fallo" de la calificación, no tiene presente, ni operativizados, los criterios procesuales por los que hace aquello.

Valiosos y relevantes en la literatura psico-pedagógica ya avalada son los siguientes :

- proceso simbólico-verbal;
- proceso instrumental: espacio-número;
- proceso de análisis;
- proceso lógico;
- proceso de creatividad;
- proceso capacidad de relación;
- proceso de esquema-síntesis;
- proceso de abstracción;
- proceso de memoria;
- proceso capacidad crítica;
- proceso de pensamiento comunitario;
- proceso de productividad.

Estos procesos se animan mediante *ACTIVADORES*. La escuela de la inteligencia esencialista, de los universales, prepiagetiana, ha entrenado en la enseñanza-aprendizaje de los datos. ¿Para qué?. Para realimentar la cultura dispuesta.

Secundariamente, había una resultante de procesos más o menos

madurados, los dependientes de esa forma de llevar a cabo la instrucción. Procesos de verbalización receptiva, escasa creatividad y criticidad, carencia de sensibilidad comunicacional. No precisamente los más convenientes para el mundo actual.

Se pretende que la escuela tome nota de estas realidades. Aún en mayor medida de lo que se vive como realizado en los jardines de infancia y en los cursos básicos. La escuela no puede sentirse científica ni profesional sin tener admitidos y realizados estos procesos como asunto primero. Si el ambiente no es ABUNDANTE -medios- ni ADECUADO -estructurado en procesos- lo "dado" puede quedar solapado e inutilizado.

Entonces es fácil recurrir a la *crystalización primaria* de lo natural : a la *sobreestimación de la herencia* o, mejor, de las *ricas disponibilidades socio-culturales* que tuvieron algunos.

De hecho, sin embargo, lo que habrá ocurrido es que no se supieron VACIAR las posibilidades por falta de uso adecuado del "laboratorio" del aula. Predominó la escuela de la agenda ocultada.

Se trata de organizar qué merece o conviene potenciar en el esquema operatorio de los alumnos, y en función de eso proponer la ejecución de actividades, de ACTIVADORES instructivos que dinamicen ese o aquel aspecto o dimensión de la personalidad.

En el trabajo realizado con los profesores del centro experimental, de Septiembre 90 a Mayo 91, se animó la mentalización y la puesta en marcha operativa de ésta y de las otras variables psico-sociológicas.

--- el MODELO : como realidad antropológica y psíquicamente abierta, estamos apelados por los mensajes de los demás. No sólo a través del lenguaje verbal, sino por medio de todos los componentes de la comunicación: lo latente y lo patente, lo consciente y lo inconsciente,...; en todos los aspectos y ámbitos de la personalidad.

Los profesores son inevitablemente modelos de los alumnos. Son personas significativas y relevantes que están en el contexto realimentador de la experiencia de aquéllos.

Si nos hacemos humanos en el caldo de cultivo del lenguaje interhumano, haciendo éste intrahumano, el modelo del lenguaje, el estilo de persona que percibimos en nuestro constante estar "entre", sedimenta unos contenidos que generan nuestra peculiaridad personal. No de manera determinista, especializada, instintiva, pero sí de forma sugeridora y facilitadora de un tipo u otro de realización personal.

De forma simbólica, el complejo modelo de cualquier cultura consiste en el mundo ideal en que esa cultura se apoya y alimenta. Difícilmente un aula puede ser un lugar válido de aprendizaje si, tanto en el conjunto cultural, como, en consecuencia, en las vivencias interpersonales de los diferentes grupos y personas, la emergencia de los recursos pasados a la acción están limitados por la idealidad proyectiva empobrecida, bloqueada, dogmática o tergiversada.

En el aprendizaje queda comprometida toda la "compleja urdimbre" de la realidad humana. En la tradición, se nos conectó en exceso lo *intelectual* con aprender. De hecho, cualquier aprendizaje, ya sea motórico o afectivo, envuelve y compromete todas las dimensiones encontrables en el conjunto humano, ya sea

lo psicomotor, lo intelectual o lo afectivo. La deficiencia o incompleta maduración en alguno de esos ámbitos repercute en el desarrollo y en la maduración de las manifestaciones del otro campo.

El aprendizaje intelectual en niños de diez años, en adolescentes y en jóvenes, por ejemplo, así como el aprendizaje de la proyección de la existencia personal como un programa de autonomía y de libertad, tiene que ver con el conjunto de experiencias del sujeto. Aquí es donde interviene el "mundo" de relaciones, de MODELOS, presentes.

--- el AUTOCONCEPTO y la EXPECTATIVA : en los encuentros con los demás, las potencialidades plásticas con que el "NUEVO" aparece en el cultivo humano, la cultura, se van concretando. Si los gestos, el lenguaje, las aproximaciones, por medio de los cuales las inespecificaciones se concretan, son de un determinado tipo, cargado de sensibilidad, respeto, propuesta de autorrealización,... el "yo" interiorizado tiene unos matices diferentes al "yo" sostenido en otras circunstancias.

Esa auto-imagen, plasmación perceptiva y actitudinal de referirse al mundo, es un motor, es el alimentador-condicionador de la conducta del sujeto. Los actos por medio de los cuales el "yo" toma conciencia de la propia existencia generan en el sujeto las actitudes de la *propia realidad personal*. Son *esferas* globales del estilo de entenderse con la experiencia.

Las metas que proyectamos están relacionadas con la autoimagen que en esos contactos nos fabricamos. La actividad escolar y educativa es un problema de metas. Puede que el no encontrar expectativas valiosas en los profesores desencadene bastante explicación de cómo se genera el "crítico" rendimiento del sistema escolar.

La autoimagen específica de la vida escolar, sostenida por el "otro significativo" que es el profesor, tiene una fuerte incidencia en el desarrollo del autoconcepto general. No hay que olvidar que la experiencia más trémula y duradera que vive todo niño, en y desde los 2, 3, 4,... años, es la asistencia al colegio.

Siendo la escuela una experiencia crucial, el profesor es para el niño un "otro significativo". Las relaciones profesor-alumno no son neutras, anémicas, superficiales. Lo

muestran las conversaciones de los escolares. El alumno interioriza fuertemente los gestos, expresiones, contactos, con que se encuentra con el profesor.

Aunque la investigación aún no es definitiva en este mundo complejo de las variables escolares y educativas, los indicios son claros: un alumno, una persona interactuada valiosamente, tiende a ejecutar conductas con más exigencia, disponibilidad de interés, que un alumno, cuya interacción está cargada de imágenes negativas.

Parece que el autoconcepto que el alumno tiene como persona, y aún más la autoimagen académica que el alumno tiene, son factores condicionantes del rendimiento escolar. Un aula en que se respire equilibrio y seguridad, sentido de la actividad y de la responsabilidad personal, espacios de libertad y de realización de tareas más deseadas por el propio alumno, aunque enmarcadas en una planificación, es un lugar más adecuado y válido para generar la autoestima conveniente, para el logro de mejores resultados y rendimientos escolares.

Esta experiencia de la construcción participativa de unos con otros ha sido bastante constante en la creación literaria. Desde el mito griego, recogido luego por Ovidio en el mundo romano, hasta B. Shaw, la figura de Pígalión ha sido muy sugerente e incitante. Rosenthal y Jacobson han recogido la tesis incidental de la convivencia en el libro *Pígalión en la aulas*.

El profesor en el aula, a través de las frases, sonrisas, comentarios y, a veces, ironías, encamina de alguna manera el esfuerzo, la atención y el trabajo de los alumnos.

### 1.3.2.2. Variables psico-SOCIOLOGICAS.

--- el LIDERAZGO : el aula como grupo : No es capricho de los hombres, ni una cuestión de coyuntura política, de decisión contractual o de conveniencia. Lo humano se ha generado en cultivo interhumano. Sólo en la cultura como agente y producto de los *encuentros*, el hombre se concreta y perfila como tal realidad.

El agotamiento epistemológico del positivismo y la consiguiente "liberalización" científica en cuanto a los métodos y a los objetos de conocimiento provocó al unísono la presencia de lo "grupal" en la investigación psicológica y en la acción pedagógica..

Tras la primera guerra mundial, la sensibilización psicopedagógica por la experiencia grupal se potenció. Elton Mayo (psicólogo norteamericano de ascendencia mejicana) y Dottrens (pedagogo belga) representan dos goznes importantes de este movimiento.

La experiencia clave de Elton Mayo (1880-1950), profesor de Filosofía que siguió en Estados Unidos estudios e investigaciones de psicología del trabajo, se realizó en los talleres Hawthorne de la Western Company Electric, cerca de Chicago. Dedicada a la fabricación de material telefónico, esta compañía ocupa 40.000 personas, de las cuales 29.000 son obreros; la empresa es muy avanzada desde el punto de vista de las realizaciones sociales y el clima social es favorable.

Las investigaciones realizadas mostraron que las condiciones materiales de trabajo son menos condicionantes del rendimiento que las condiciones sociales.

Actualmente, experiencia y racionalidad, complementarias, han sacado a la luz dialéctica de la historia humana, el valor del grupo como cultivo clave humanizador. Humaniza más y mejor hacerse con los demás que solo.

El grupo del que podemos formar parte se caracteriza, ya sea la familia, el aula, la pandilla, el club de baloncesto, por dos caracterizaciones : cohesión y objetivos. El orden no altera el producto: se está cohesionado porque se tienen objetivos, claramente asumidos, y se tienen objetivos porque se está cohesionado.

En la consideración temporal de la inicial puesta en marcha hay una relevancia de los objetivos. (Ahí estriba y concreta el papel del "líder": acertar en la búsqueda y en la propuesta de unos proyectos que digan algo a todos, aporten valiosidad y sean practicables).

La literatura investigadora (Hartley y Hartley, 1955) ha establecido las fases por las que pasa el desarrollo del grupo, aspectos que conviene tener en cuenta en el trabajo escolar, cuando se intenta hacer del grupo informal de la clase un grupo formal de trabajo al provocar que surjan objetivos y se trabaje en cohesión:

a) *fase exploratoria* : búsqueda de compañeros potenciales con los que actuar y que ofrezcan posibilidades de identificación;

b) *fase de identificación* : se genera un campo social de fuerza; si los contactos son positivos, progresa la vivencia de pertenencia y de seguridad;

c) *nacimiento de metas colectivas* : son los objetivos de que hemos hablado anteriormente; los alumnos se proponen realizar estas o las otras actividades de aprendizaje que les cohesionan;



d) desarrollo de normas de grupo : son los estereotipos con los que el grupo se define respecto del entorno y que provocan el sentimiento de "nosotros";

e) nacimiento del auto- y hetero- estereotipo : es la consecuencia de la profundización anterior;

f) diferenciación de roles : la maduración del grupo lleva consigo la diferenciación de roles y la subsiguiente jerarquización; pueden diferenciarse tres subconjuntos de roles:

-los que se refieren a las tareas del grupo : la meta colectiva;

-los que se refieren a la existencia social del grupo;

-los conectados con las necesidades del individuo en el grupo.

K., Lewin (1966) realizó experimentos con grupos de niños; durante un período de tres a seis meses, niños entre 10 y 11 años, se reunían una vez por semana, para jugar juntos, después de comer; cada grupo estaba dirigido por un adulto, con un conducta de liderazgo determinada.

Tras seis semanas de experiencia, cada uno de los grupos cambió de liderazgo :

-El grupo dirigido "democráticamente" había de conseguir la tarea a la que se querían dedicar las siguientes semanas : acordaron hacer máscaras;

-En el grupo "autoritario", el dirigente intentó lograr lo mismo de manera más o menos autoritaria: tras 12 semanas no se había logrado.

Lo conocido desde estos experimentos puede resumirse así:

-el tipo de liderazgo conecta fuertemente con el comportamiento de los niños;

-la clase de liderazgo que se ejercita se puede aprender y practicar independientemente de la personalidad;

-el liderazgo que influyó en tiempo pasado está presente en los niños durante un tiempo, cuando posteriormente se desarrollan otras experiencias grupales.

El *grupo autoritario* tiene los objetivos impuestos y, por tanto, la cohesión es mínima, aunque aparentemente sea muy fuerte.

Todo depende de la presencia y poder mantenidos por el líder. Si desaparece, aunque sea transitoriamente, el grupo se vendrá abajo y nada realmente valioso se germinará allí.

Es el mecanismo por el que el aprendizaje no es frecuentemente satisfactorio, dado que no se provoca la maduración del alumno para que éste asuma desde su propia personalidad el interés de aquello que realiza.

*Líder autoritario (profesor autoritario) :*

- dirección intensa, fuerte control;
- abundancia de órdenes, reproches, amenazas;
- no hay comprensión;
- "haz esto", "acaba aquello"...

*Grupo dirigido autoritariamente :*

- entre los niños :agresiones, irritabilidad, intentos de dominar;
- se reacciona con servilismo y agresividad.

El *grupo permisivo* tiene los objetivos diluídos y, en consecuencia, la cohesión es muy limitada. Tanto en el lado autoritario como en el permisivo, el grupo está en situación crítica. Se aplica el *significante por extensión*, pero prácticamente no es un grupo. Lo es en cuanto que externamente mantiene las caracterizaciones que definen lo que llamamos grupo.

*El líder permisivo (profesor permisivo) :*

- dirección prácticamente nula, escaso control;
- alejamiento y desconocimiento de los intereses e inquietudes de los miembros;
- no hay atención, ni cuidado en conocer las experiencias;
- los mensajes verbales están cargados de frialdad y desconfianza : "no merece la pena", "no te va a ser posible", "déjalo, no te esfuerces",...

*Grupo permisivo :*

- desconocimiento de los intereses, distanciamiento, desconfianza;
- reacciones poco solidarias y escasamente comprometidas;
- nulo interés por promover alguna actividad;
- latencia ambiental.

El grupo *democrático* es aquel que realmente realiza la significación psico-social de "grupo". Existen realmente *objetivos* en torno a los cuales se ha logrado la *cohesión*.

En el aula, el grupo democrático es el modelo más potenciador de conductas válidas para la educación.

*Líder democrático (profesor democrático) :*

- dirección corresponsabilizada y participativa de la que emanan y a la que vuelven todos los asuntos cotidianos que se producen en la vida del grupo;
- comprensión y conocimiento de las dudas, problemas y dificultades;
- observación atenta y cuidadosa de todas las personas y situaciones que participan en la experiencia;
- las comunicaciones son respetuosas, comprensivas y alentadoras : ¿qué os parece esto?", "creo que tú puedes hacer tal cosa", "ánimo y trabaja",...

*Grupo democrático :*

-sensibilidad para la comunicación y escucha de los mensajes de todos;

-actividades programadas, participadas y comprometidas, por el conjunto del grupo;

-experiencias de actividad, desarrollo de programas, dinamismo, trabajo solidario;

-movimiento y plena sensación de trabajo y de realización de tareas y de proyectos.

*Un aula es un grupo, inicialmente azaroso, integrado por alumnos, procedentes de diferentes contextos, intereses y motivaciones. Esto quiere decir que un aula es un "laboratorio" muy complejo.*

Un aula es un grupo en el que hay que pasar el nivel inicial de pura azarosidad relacional para llegar a otros niveles de grupalidad que nos permitan conocer y potenciar aquello que desde el grupo como tal puede mejorar. Para ello el profesor debe clarificar qué tipo de liderazgo quiere vivir, desea expresar. Es uno de los intentos perseguidos en la investigación desarrollada y en el trabajo realizado con los profesores.

--- el LENGUAJE y la CLASE SOCIAL :

Tras el nacimiento, y ya previamente en muchos aspectos, el recién nacido proseguirá y consolidará la potenciación de la humanización en el "caldo de cultivo" de la cultura en que ha surgido.

El material cultivador de cualquier cultura es el complejo signico, el conjunto de los signos. Es un signo determinado y concreto la caricia de la madre, francesa, etíope o española; es un signo el tipo y el uso de la cuchara. En el "interaccionismo simbólico" se configura la realidad del yo. En ese mundo de signos son significativamente relevantes los signos verbales : el lenguaje articulado.

El lenguaje es co-creador de la cultura. Como dice Schaff (1961, p., 250) : *" El lenguaje es una praxis condensada que influye de esta forma sugestiva y simple sobre nuestro conocimiento real. El lenguaje influye sobre todo en la forma que PERCIBIMOS la realidad. El lenguaje, que es un reflejo de la realidad, es a su vez el creador de nuestra imagen de la realidad. Nuestras articulaciones del mundo son hasta cierto punto una función de las experiencias individuales y de las experiencias sociales que se transmiten al individuo a través de la educación y del lenguaje"*.

El lenguaje es el diafragma y la tintura en que lo otro se percibe coloreado, vivenciado. Sin el lenguaje, lo otro y uno mismo serían un mosaico imperceptible, neutro, carente de color, de piedrecillas y piedrecillas desordenadas y caóticas.

La exposición extrema de esta idea es la tesis de Sapir y Whorf. La tesis formula que el lenguaje de cada cultura es la primera y crucial rejilla perceptiva de lo que hay y del sentido

de lo que hay en esa cultura.

Sapir no duda de la existencia del mundo objetivo que refleja el lenguaje. Es prácticamente la misma tesis de A. Schaff : *el lenguaje reflejo e imagen de la realidad.*

Sin embargo, la propuesta de Whorf es extrema : el mundo es sólo una corriente caleidoscópica de impresiones que deben ser organizadas por nuestro espíritu, por nuestro sistema lingüístico.

No podemos salirnos de la lengua, de sus presiones y de sus convenciones. La lengua es nuestro único camino hacia el conocimiento. No conocemos aquello de lo que no tenemos rejilla verbal.

Recordados estos datos antropolingüísticos se hace patente el problema : presionado el sistema escolar, controlado como tal por ciertos grupos de poder social y dedicado al conocimiento, lenguaje y realidad válidos para esos grupos, el mismo sistema no ha sabido (¿podido?, ¿logrado?) hacerse experiencia válida para/por el lenguaje de otros grupos sociales que accedieron para fracasar.

La LOGSE es un intento de responder a este problema a través de las diversificaciones curriculares y de la oportunidad que tiene cada grupo de profesores de concretar el Diseño Curricular de cada curso y aula.

Cada mundo mostrado, cada cultura manifestada, es patrimonio relativo a un grupo social. No hay cultura, mundo o mensaje, que ineludiblemente transmitido por el lenguaje, sea universalmente captado. La realidad cultural de los *profesores* y de las *escuelas* como OBJETOS de un sistema son animadores de un conocimiento. No *del* conocimiento. Todo el *mundo* de intereses, de actitudes, de objetos, de proyectos, y el vehículo universal de comunicación y de fijación, *el lenguaje*, es una experiencia ligada a una determinada construcción del mundo.

Este es el problema tipificado del *curriculum* ; qué mundo construido, qué ideología -mundo de ideas, mundo perceptivo de la realidad-, domina en el sistema escolar, en las agencias que inciden en él : editoriales, centros de formación de profesores. formador de formadores, selección de contenidos,...

Diferentes estudiosos han intentado leer el problema con la intención de clarificar y buscar alternativas.

Bantock (1968) dice que lo que los profesores y las escuelas deben manejar "es lo MEJOR que se haya pensado y dicho". Es un programa algo romántico e idealista de "liberar" al *curriculum* de la carga culturalista de la clase dominante.

Lo que según Bantock dificulta la transmisión escolar de lo "mejor" para las clases populares es la carencia en éstos de lo literario, vehículo cierto de lo transmisible.

Ante esta dificultad que se concreta en carencia de hábitos para lo universal y búsqueda de la verdad, más ligado el pensamiento a lo particular, a lo directo, Bantock propone un *curriculum* alternativo para la masa de la población :

- conectado con la vida práctica de lo cotidiano,
- conectado con lo concreto y específico más que con lo abstracto,
- ligado a las informaciones de televisión, film, prensa popular,
- atención a la educación de las emociones,
- atención a la preparación para el ocio, danza, teatro, manufactura,...

Esta clara división de Bantock hoy parece sociopolíticamente dura.

Hirst (1970) mira el problema de otra manera. No se fija en los datos del *curriculum*, la selección del mundo, de lenguaje, que se quiere enseñar, sino en los *objetivos de la educación* y en que el objetivo crucial es el *desarrollo del pensamiento*.

Desde este prisma, Hirst no encuentra dificultad en las diferentes bases socio-culturales de los alumnos; de lo que se trata no es tanto de que aprendan esto o lo otro, sino de que desarrollen objetivos y sobre todo potencien el pensamiento. Pero, ¿mediante qué gimnasio?. ¿Es pensable un gimnasio con aparatos tan espirituosos que no inciden en el recorrido hacia la meta?.

Por último, Williams (1961) no ve la necesidad de dos diferentes *curricula*. Le basta uno común, dado que lo piensa desde los principios raíces.

Ello no se logra desde el enfoque de unos contenidos curriculares más o menos abiertos que siempre estarán más cercanos a ciertos sectores sociales, sino como dice él, de una educación conectada con una "cultura genuinamente abierta", no obsesionada con ajustarse a los cambios culturales que se producen por la relevancia de un grupo socio-cultural determinado -Renacimiento, Revolución Industrial, desarrollo de la democracia,...- sino conectada con las raíces culturales universales. Pero, ¿qué es esto?. ¿A través de qué se transmiten?.

Tras lo expuesto es más comprensible que a muchos niños no les vaya bien en la escuela. El lenguaje, en cuanto expresión productora y producida de intereses, actitudes, relaciones, proyectos,... es signo y síntoma de toda una manera concreta de estar en el mundo.



En la institución escolar es difícil la especial sensibilidad respecto de este problema. Es el tema central de la LOGSE, a través de la flexibilidad curricular. Muchos alumnos se pierden; no captan, no vivencian como útiles y válidos los mensajes que viven allí, no tienen el mismo código vital, no tienen la misma plantilla coherente con la de quienes les "hablan" para descifrar correctamente los mensajes.

Los trabajos de Bernstein, aunque corregidos y criticados en aquello que pueden tener de "ligereza metodológica" en algún caso y de teorización excesivamente explicativa, en general, siguen válidos a efectos de señalar caracteres diferenciadores de los lenguajes -del *curriculum*- que se usan en la escuela, por unos y por otros. Existen algunos condicionantes socio-culturales de la percepción : a) condicionantes sociológicos (clase social y contexto); b) modo lingüístico-perceptivo; y c) exigencia y nivel educacional.

Ha habido algunos intentos para superar este problema. Riesman, en *The Culturally Deprived Child* (1962), escribe : " En 1950, uno de cada 10 chicos en las 14 ciudades más grandes (EE.UU.,) estaba "culturalmente anémico". En 1960 se ha pasado a 3 de 10." Riesman concluye que una de las dificultades es ciertamente la inadecuada habilidad lingüística. El "Higher Horizons Project" de la ciudad de Nueva York es un intento de solución del problema. El objetivo de este proyecto es "identificar, estimular y guiar en los canales del colegio las habilidades de los estudiantes de los bajos niveles socio-económicos de sus casas".

Para ello se realizan: a) clases especiales de recuperación de lectura; b) esfuerzo por aumentar la motivación de los chicos y las facilidades de la escuela; y c) intensos programas culturales prar desarrollar el gusto por la música.

Pese a ser criticable y tener la consideración de algo "caritativo", Riessman concluye con una serie de recomendaciones que, aunque algunas pueden parecer ingenuas, intentan llenar la gran banda entre lo que el alumno puede desde su "deprivación lingüística", en su caso, y la dedicación *curricular* del sistema :

- a) más profesores de la misma procedencia socio-cultural deberían dedicarse a los alumnos del mismo origen;
- b) organizar programas de cinco o seis años para niños de aprendizaje más dificultoso;
- c) abrir las escuelas por la tarde para niños con casas "ruidosas" y difíciles;
- d) aulas con pocos niños y con profesores especializados en el trabajo con estos niños menos fortalecidos culturalmente;
- e) la competitividad se reemplaza por otros incentivos;
- f) analizar los *curricula* para insistir y resaltar lo más significativo y relevante; y
- g) la enseñanza de la gramática y de las habilidades lingüísticas se cambiaría por un estudio exacto de las necesidades lingüísticas de los niños menos "culturalizados" en la gramática dominante.

El profesor H. Levin, en 1964, dirige en Cornell University el "Project Literacy", centrado en la recuperación y animación de la lectura y de la escritura.

Bloom, Davis y Hess, en 1965, desarrollan un programa de "Educación compensatoria para la deprivación cultural" cuyas recomendaciones claves son :

- a) partir de las necesidades básicas de los alumnos;
- b) fortalecimiento de las experiencias iniciales : lenguaje; y
- c) atención especialísima a los primeros años de escuela : lenguaje.

En Gran Bretaña, "The Nesom Report" , 1963, hace una serie de reomendaciones :

a) realizar una "discriminación positiva" en lo financiero y en lo organizativo en las escuelas primarias; más favorecidos aún en las "áreas carenciales", sobre todo, en la "ratio" profesor/alumno y en el trabajo de profesores experimentados y animosos;

b) expansión de la educación preescolar para las áreas prioritarias;

c) el perfeccionamiento profesoral y la acción de los centros de profesores se dedicarán especialmente a estos problemas;

d) contactos permanentes con los padres.

En el grupo de Investigación-Acción, generado con los profesores intervinientes del Colegio experimental, este problema *curricular* (lingüístico) fue decididamente tratado y atendido. En las reuniones semanales se analizaban las actividades y los resultados percibidos, en torno a la superación de este problema de incomunicación y de desmotivación, provocado por el "hiato" cultural y lingüístico.

--- la incidencia CULTURAL como actitud de APERTURA-CLAUSURA

Es un aspecto generalizado y globalizado de lo anterior. Aquí se llama la atención sobre un hecho, relacionado con la problemática anterior del lenguaje, : en las aulas (laboratorio de experiencias, donde se corta y se maneja un segmento de realidad) confluyen variadas formas culturales de las cuales algunas tienen más parecido con aquello que predomina en el conjunto cultural.

Indudablemente, que como concreción de lo posible, toda culturalización anima en primera instancia un proceso de "clausura". Ahora bien, esa apertura inicial a la realidad, que como realización llamamos "clausura" , puede ser a su vez una conciencia abierta o cerrada. De lo que se trata es de que no sea clausurante:

APERTURA - *CLAUSURA* - ABIERTA,

APERTURA - *CLAUSURA* - cerrada.

Cada cultura, cada sociedad, ha logrado en el quehacer de la propia historia algún estilo entre esos dos extremos. En cada paralelo y meridiano habitado las diferentes culturas han concretado otras tantas matizaciones.

Inconscientemente, también en la vida de las aulas, los profesores podemos clausurarnos frente a los muchachos: ser incisivos mantenedores de una concreta aureola cultural. Con dos consecuencias: a) rechazar a los alumnos "clausurados" en otros estilos y

b) transferirles nuestra misma actitud de realización cerrada.

Educarse es configurar un estilo : de alguna manera, de nuevo, clausurar unas indefinidas posibilidades. Eso no tiene

porqué ser hecho de manera cerrada, dominadora, absoluta.

¿Se sabe cómo conseguir "diseños culturales" de *clausura-abierta - clausura-cerrada*?

Desde el horizonte psico-sociológico, las condiciones objetivas que pueden favorecer ese estilo de *clausura-abierta* están en torno a estas experiencias:

<i>Positivas</i>	<i>Negativas</i>
* DIALOGO CON NIÑOS DE OTROS AMBIENTES;	*DESCONOCIMIENTO Y DESINTERES POR LOS ESTILOS DE COMPORTAMIENTO DE OTROS AMBITOS CULTURALES;
* ESTIMULOS DE COLABORACION;	
* ANIMACION DE LA COOPERACION PARA REALIZAR TAREAS DE SERVICIO GLOBAL;	*ESFUERZOS AISLADOS POR EL LOGRO DE BENEFICIOS INDIVIDUALES;
* APOYO DE TODA CONDUCTA VALIOSA INDEPENDIENTEMENTE DE QUIEN LA REALIZA;	*ACEPTACION DE UNAS U OTRAS ACTIVIDADES Y PROYECTOS, EN FUNCION DE LA SIMILITUD CULTURAL DE LOS PROPUESTOS.
* ENSAYO DE EXPERIENCIAS DE AYUDA Y DE SOLIDARIDAD.	

En la escuela aún se mantiene cierta rutina. Aún se estudia lo histórico y lo geográfico como erudición o comparación, pero no con fuerte espíritu de acercamiento y de solidaridad.

En el lenguaje freiriano, si la educación es la internalización -*subjetividad*- de unas referencias culturales dadas -*objetividad*-, hay el riesgo siguiente : que la *subjetividad* sea o una *extensión-educada* (dominada) o sea una *comunicación-educada* (superadora).

¿Qué significa *comunicar*?

a) No despreciar, olvidar, desconocer los datos presentes, reales, insobornables de la experiencia culturalizadora y educativa del alumno. La función (general) de relacionar puede consistir en unas destrezas tipificadas, pero nadie ha demostrado



duda o en revisión.

Cada ventana cultural es una concreta "construcción social de la realidad". Esa "construcción" debe ser entrenada en la flexibilidad y en el diálogo. La percepción por parte de los alumnos de que toda realidad cultural es inicialmente respetable, les ayudará a abrirse, a interesarse, por otras realidades y, complementariamente, a flexibilizar la experiencia y la conciencia de la propia "construcción".

1.3.3. El LIDERAZGO SITUACIONAL es el conjunto de actividades desarrolladas por el líder en su intento de influir en el comportamiento de las personas con el fin de alcanzar unos objetivos. Se llama SITUACIONAL cuando se entiende que el líder tiene en cuenta, de manera real y radical, el momento presente de la circunstancia productiva del grupo (madurez para la TAREA), modificando u orientando su actuación en función de esa circunstancia.

Este modelo del liderazgo situacional se basa en dos variables : cantidad de DIRECCION (CONDUCTA DE TAREA) y cantidad de APOYO SOCIOEMOCIONAL (CONDUCTA DE RELACION), que el líder puede o debe proporcionar a los miembros del grupo dependiendo de la SITUACION-NIVEL DE MADUREZ del grupo:

conducta de tarea

conducta de relación

nivel de madurez

Por conducta de TAREA se entiende el alcance que el líder da a la definición de los papeles y de las responsabilidades de los integrantes del grupo: qué hacer, cómo, dónde, cuánto,...

Por conducta de RELACION se entiende el grado en que se inicia una comunicación entre el líder y los miembros del grupo, así como el grado de transferencia de apoyo socio-emocional. (Lo que en análisis transaccional se llama "*caricias psicológicas*").

Por NIVEL DE MADUREZ se acepta la capacidad de formular objetivos y metas importantes pero alcanzables (Motivación de logro) :

--- la disposición y habilidad para asumir responsabilidades;

--- y la formación y la experiencia aplicables de un individuo o de un grupo.

No se trata de que un grupo o individuo sea maduro o no en un sentido total, sino si lo es en relación a una tarea específica que ha de ser ejecutada.



Con este esquema se puede realizar la curva de los Estilos de Liderazgo, en función de la madurez del grupo o del individuo:

- nivel bajo de madurez, ) PARA
- nivel medio-bajo de madurez, ) LA
- nivel medio-alto de madurez, ) TA-
- nivel alto de madurez, ) REA

NIVEL DE MADUREZ DE LOS ALUMNOS:	ESTILO DE LIDERAZGO:
M1 Incapaz y/o sin motivación de cumplir la tarea. Inseguros.	-fuerte relación de tarea; -escasa relación socio-emocional; ORDENAR.
M2 No del todo capaces o motivados para cumplir la tarea	-fuerte relación en la tarea y en lo socio-emocional; PERSUADIR.
M3 Capaces de cumplir la tarea	-baja relación en la tarea; -fuerte relación socio-emocional; PARTICIPAR.
M4 Muy capaces de cumplir la tarea	-baja relación en la tarea y en lo socio-emocional; DELEGAR.

ESTILO DE LIDER

(alto)

alta Relación y baja Tarea	PARTICIPAR	PERSUADIR	alta Tarea y alta Relación
DELEGAR	baja Relación y baja Tarea	alta Tarea y baja Relación	ORDENAR

(bajo)

COMPORTAMIENTO DE TAREA

(alto)

ALTO

M O D E R A D O

BAJO

M4

M3

M2

M1

(maduro)

MADUREZ DEL GRUPO

(inmaduro)

La "orden" corresponde a un nivel de madurez bajo. Las personas que no pueden o no quieren (M1) hacerse responsables de realizar un trabajo determinado, no son competentes o seguras de sí mismas. En personas con este nivel de madurez, un apoyo excesivo se podría considerar permisivo, fácil y, más importante aún, como un premio a la ineficacia. Este estilo implica un comportamiento hacia la Tarea alto y un comportamiento de Relación bajo.

El estilo de "persuadir" corresponde a un nivel de madurez entre bajo y moderado. Las personas del grupo quieren pero no pueden (M2) hacerse responsables de su trabajo; esto es, tienen confianza en sí mismas pero carecen de la habilidad o los conocimientos necesarios. Los miembros del grupo que se encuentran en este nivel de madurez generalmente aceptarán una decisión si entienden por qué se debe tomar y si su líder también les ofrece apoyo y dirección. Este estilo implica comportamientos hacia la Tarea y de Relación altas.

La "participación" corresponde a un nivel de madurez entre moderada y alta. Las personas que se encuentran en este nivel de madurez son CAPACES pero no desean hacer lo que el líder les pide. En cualquier caso, el líder necesita comunicarse bilateral y activamente y apoyar los esfuerzos del grupo para poner en práctica la habilidad que ya posee. Se le llama estilo de "participar" porque tanto el líder como el grupo participan en la toma de decisiones y el papel principal del líder es facilitar la tarea y lograr la comunicación. Este estilo implica un comportamiento de Relación alto y un comportamiento hacia la Tarea bajo.

Cuando el estilo es el de "delegar" el nivel de madurez es alto. Las personas que están en este nivel de madurez son CAPACES, desean tomar responsabilidades y tienen confianza en sí mismos. Se les permite que desarrollen el proyecto y decidan cómo, cuándo y dónde hacerlo. Al mismo tiempo son psicológicamente maduros y, por lo tanto, no necesitan una comunicación bilateral o un apoyo mayor del normal. Este estilo implica un comportamiento de Relación y de Tarea bajos.

Queda claro que el estilo de liderazgo adecuado para las cuatro designaciones de madurez -baja (M1), de baja a moderada (M2), de moderada a alta (M3) y alta (M4)- corresponden a las cuatro denominaciones de estilo de liderazgo : ordenar,

persuadir, participar, delegar.

Una pista de los comportamientos hacia la Tarea y hacia la relación y los indicadores correspondientes es como sigue:

dimensiones de comportamiento hacia la Tarea	indicador de comportamiento
.fijar metas	*grado en que el líder especifica las metas que el grupo debe alcanzar
.organizar	*organiza el trabajo del grupo;
.establecer límites de tiempo	*establece límites a las personas;
.dirigir	*da instrucciones específicas;
.controlar	*especifica y exige informes periódicos sobre avances.

dimensiones de comportamiento de Relación	indicador de comportamiento
.dar apoyo	*proporciona apoyo e incentivo;
.comunicar	*involucra a las personas para que participen en las discusiones sobre actividades laborales;
.facilitar interacciones	*facilita la convivencia entre las personas;
.escuchar con atención	*busca y escucha las opiniones y preocupaciones de las personas;
.retroalimentar	*proporciona información sobre el desempeño de las personas.

De forma resumida, las conductas de los cuatro tipos de liderazgo es así:

Ordenar : proporciona instrucciones específicas y supervisión cercana;

Persuadir : explica decisiones y da la oportunidad para aclarar dudas;

Participar : comparte ideas y ayuda en la toma de decisiones;

Delegar : traslada la responsabilidad de la toma de decisiones y su ejecución.

En el grupo del profesores del centro experimental "C.P., "Escuelas Bosque" se planteó esta cuestión para que ellos mismos tomaran conciencia de la comunicación con los alumnos. Fue uno de los aspectos más impactantes de la vida del grupo. Provocó el interés por modificar y replantear actitudes en función del nivel de madurez percibido en los alumnos.

## 2. PRESENTACION DE LAS ACTIVIDADES Y DE LOS LOGROS ALCANZADOS EN EL PROCESO INVESTIGADOR.

### 2.1 DESARROLLO GENERAL DEL DISEÑO BASICO DE LA INVESTIGACION.

Se iniciaron las estrategias programadas para el desarrollo de la investigación, (paradigma de Investigación-Acción), poniéndonos en contacto el director y el coordinador de la misma, como equipo animador, con los grupos de profesores de los dos grupos experimentales de alumnos (C.P. "Escuelas Bosque") y de los dos grupos de control ( C.P. "Andrés Manjón").

En las primeras reuniones mantenidas con dichos equipos de profesores, - tras los encuentros iniciales de Marzo-Abril de 1990, para proponerles el plan investigador que se solicitaba y en el que se les invitaba a participar-, a lo largo de los meses de Septiembre y Octubre de 1990, se detectó una cierta actitud de expectativa. Esa actitud, en buena medida lógica, entre la reserva y la desconfianza, por parte del profesorado ante el trabajo a desarrollar, era una situación conocida y no desmotivante, que había de salvarse de la mejor manera serena y dialogante.

El natural desconocimiento de la implicación que para ellos supondría una situación innovadora como la que se les proponía, junto a los cambios producidos en dichos equipos por la incorporación de algunos profesores diferentes a aquellos consultados y con los que se había llegado a un compromiso y aceptación previos, situaciones generalizables, eran motivos más que suficientes para provocar cierta inhibición. Estas

experiencias de cambio de personas y de la subsiguiente duda hicieron que, como se informa, los tiempos iniciales -dos-tres-meses- de la actividad investigadora, fuesen lentos y con oscilaciones en la situación anímica vivida, que pasaba de la claridad y convencimiento a la zozobra y a ciertos momentos de desinterés.

Se decidió igualmente, por razones estratégicas, ligadas al cambio de algún profesor, centrar la tarea de contraste a través de la investigación con alumnos de 8o., nivel y no de 7o., como en principio se había proyectado.

Entre tanto, y a fin de no interrumpir o demorar el desarrollo del trabajo y para cumplir el plan inicialmente previsto de observación y de recogida de datos, se elaboraron por la dirección y la coordinación del Proyecto las Pruebas Objetivas que, a modo de Pre-test, y teniendo como base los contenidos instructivos que previsiblemente deberían haber asimilado los alumnos en cursos anteriores, de acuerdo con las exigencias de los programas oficiales.

Los resultados podían servir de fundamento para el análisis valorativo del nivel instructivo-educativo de dichos alumnos, para notar las diferencias iniciales entre los dos grupos de los dos colegios y como instrumento de contraste con los resultados de las evaluaciones del rendimiento escolar llevadas a cabo a lo largo del curso anterior por los mismos profesores.

Las Pruebas Objetivas, aplicadas en los primeros días de Noviembre a los alumnos de 8o., de los dos grupos experimentales, como a los dos de control, se redujeron a las áreas, más significativas y aceptadas por profesores y alumnos, de CC., Sociales, Matemáticas y Lengua.

Los resultados son contrastados con los logrados en las evaluaciones de 7o., de los mismos alumnos, proporcionadas en

ambos colegios (el experimental y el de control) por las direcciones respectivas.

Desde el día 13 de Noviembre de 1990, regularizada ya la relación con el equipo de profesores de los grupos experimentales (C.P. "Escuelas Bosque", y en reuniones semanales, mantenidas fuera del horario lectivo de los profesores implicados (de 12,00 a 13,00 horas, los miércoles), se procedió al trabajo innovador propuesto en la investigación, con el que se pretendía conseguir los objetivos específicamente reseñados en el Proyecto dentro del paradigma Investigación-Acción de AYUDAR, DESPERTAR, FOMENTAR, y PROPORCIONAR,... a los profesores capacidad y análisis para la innovación.

A través de las técnicas de autoanálisis y de debate interno dentro del grupo, con todas las implicaciones de contraste de opiniones divergentes, autorreflexión personal y colectiva, comprensión de la inexcusable necesidad de llegar a consensuar estrategias de actuación básica y convergente, se han ido sucediendo a lo largo del curso académico las "reuniones de los miércoles".

En ellas se han dilucidado actitudes personales docentes, concepciones del hecho educativo, análisis del tipo de liderazgo ejercido en el salón de clase, clarificado el sentido con que se delimitaban en cada participante las variables psico-sociales incidentales en la actividad escolar-educativa,... También se ha debatido en torno a las dificultades y posibilidades de integración profesional de las exigencias planteadas en la propuesta innovadora de la LOGSE.

Los trabajos se han realizado con la participación profesional y enriquecedora de todos y cada uno de los integrantes del grupo y con la fundada esperanza de que ello repercuta positivamente en los aprendizajes y en el proceso educativo de los escolares.



## 2.2 CONCRECIÓN DE ESTRATEGIAS Y RESULTADOS OBSERVADOS EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACION.

### 2.2.1. REFLEXION PERSONAL SOBRE LA TAREA DOCENTE.

Por primera vez en su vida profesional (al menos de un modo sistemático), las profesoras (las siete profesoras de los grupos experimentales -8o., A y B, "Escuelas Bosque", y la Directora), participantes en la investigación, han conseguido llegar a una REFLEXION PERSONAL Y COOPERATIVA SOBRE LA PROPIA TAREA DOCENTE Y SOBRE EL QUEHACER PRACTICO DESARROLLADO EN EL AULA. Ha sido un trabajo realizado en grupo y con implicación de todas ellas como "equipo", cuya tarea revierte en la actividad docente sobre unos mismos alumnos, sin pérdida por ello de su autonomía personal y profesional.

Así, en un protocolo preparado en el mismo grupo para clarificar la propia imagen como profesor y la imagen referida a los alumnos, para cada una de ellas, se advierten los siguientes datos:

--- La pregunta : ¿Cómo te consideras en tu relación con los alumnos ?, es respondida como sigue :

a) "Promotor de su evolución intelectual y humana facilitando su acceso a la cultura".

b) " Me considero como alguien que les "pone en marcha" y estoy ahí" (profesora del área de CC., Naturales).

c) " Abierta a ellos, pero exigente. Trato de sacar en el alumno el máximo de su poco o mucho de sus posibilidades. (sic). Trato de inculcarles que la PLASTICA tiene que estar no a un lado, sino como cualquier otra asignatura."

d) "Soy abierta, me gusta que me sientan su amiga y soy muy accesible, siempre que ellos lo quieran (mientras), no me gusta meterme en su vida. Muy entusiasta, creativa, innovadora, aunque un poco anárquica en todo lo que se refiere a normas rígidas de conducta. Siempre estoy aprendiendo y a veces pienso que no sé nada".

e) "Comunicadora y muy volcada en el trabajo directo con ellos. Intentando que los alumnos también se interesen y su respuesta sea amplia". (profesora de CC., Sociales).

f) "Persona que les acompaña y ayuda a tener unos conocimientos que considero necesarios".

Predomina la expresión socio-emocional sobre los aspectos centrados en la tarea; tal vez, hay más fluidez verbal para manifestar el ámbito de la afectividad, que centrarse en la referencia a los aspectos más profesionales de la actividad docente, aun cuando todos los aspectos funcionen retroalimentadamente.

En el mismo protocolo, decidido y proyectado en el grupo, hay una segunda propuesta:

--- Puntúate de 0 a 10 en relación con los siguientes aspectos: (sigue la relación con los números con que cada una define su autoimagen, respecto de esas actitudes y estilos personales) :

SOCIOEMOCIONAL : abierto : 6/8/9/10/10/+ ;

cerrado : 4/2/0/0/0/ ;

entusiasta : 8/7/10/10/7/+ ;

apagado : 2/2/0/0/3/ ;

neutro : 2/3/-/-/-/ ;

satisfecho generalmente : 3/6/5/8/7/ ;

insatisfecho generalmente : 7/4/-/-/3/ ;

INTELLECTUAL :

claro : 7/9/9/-/8/+ ;

preparado : 8/7/-/5/8/- ;

muy sujeto a lo establecido : 4/4/2/0/3/a veces;

creativo : 7/8/9/7/7/+ ;

sin normas : 2/4/-/6/3/(sometimiento a  
unas mínimas);

innovador : 6/7/9/10/5/-/ ;

entusiasta : 8/7/-/10/7/+/ ;

accesible : 6/6/9/10/0/-/ ;

distante : 4/4/-/-/-/-/ .

Además de la mezcla y confusión, algo reiterativas, dado que se califica lo intelectual con dimensiones socio-afectivas, por otro lado justificables dada la interacción de ámbitos, es resaltable :

a) que no se consideran nada "apagadas", sí muy entusiastas y, sin embargo, el grado de insatisfacción con cierta frecuencia es algo elevado : ¿condiciones laborales?, ¿escaso nivel de respuesta por parte del alumnado?, ¿cansancio psíquico?,...;

b) respecto de lo intelectual : vuelve a aparecer un alto grado de entusiasmo y de creatividad, bastante elevado también en la preparación y la claridad. La autoimagen intelectual, aunque puede considerarse algo confusa, es, desde luego, positiva.

En referencia a la imagen que el grupo de profesoras tiene de los alumnos de 8o., A y B, el protocolo diferenciaba en dos líneas el nivel de RESPONSABILIDAD y de AUTONOMIA, que se consideraba respecto de los alumnos. Se trataba de acercarse a la conciencia mantenida en la relación, respecto del tipo de LIDERAZGO SITUACIONAL que requerían esos alumnos y, en concreto, la disponibilidad percibida para la tarea.

Respecto del grupo A, todas las profesoras, excepto una, valoran en un grado mayor la responsabilidad de los alumnos que la

autonomía. La responsabilidad queda medida en la franja, más-menos 7, mientras que la autonomía queda señalada en la franja, más-menos 5 1/2.

En relación con este mismo grupo A, -igual protocolo para el grupo B- se trabajaron dos nuevas preguntas de la "perspectiva relacional" entre las profesoras y el grupo:

¿Cómo me veo yo en mi actividad con el grupo? y

¿Cómo creo que me ve el grupo?.

En general, las respuestas ofrecidas a estas preguntas muestran confianza, agrado y buena comunicación para la actividad escolar.

De nuevo, aparecen, como ya se indicó anteriormente, más comentarios ligados a los aspectos socio-emocionales que a los tecnológicos, conectados con la tarea.

Ese aspecto puede ser uno de los más relevantes a considerar en un planteamiento renovador y profesionaliante de la actividad docente: mantener e incrementar en la institucionalización del grupo un acercamiento hacia el análisis de la actividad profesoral más centrado en la tarea. No porque veamos ambas dimensiones como contrapuestas, sino porque aun siendo complementarias y dialécticas, el análisis más en profundidad y más sostenido respecto de la actividad profesional, cuando se ha conseguido la vivencia grupal, puede efectivamente mejorar los resultados escolares de los alumnos y lograr en el profesorado mayor grado de satisfacción.

Las profesoras consideran más alto el NIVEL DE RESPONSABILIDAD QUE EL DE AUTONOMIA de los alumnos, dado que viven la experiencia siguiente : los alumnos realizan las tareas que se les propone (cierto grado de responsabilidad), pero no están entrenados en la realización personal (autonomía) de tareas no

ordenadas.

Respecto del grupo B, el nivel de entusiasmo del profesorado es menor. Este grupo es considerado por las profesoras participantes con menor rango de responsabilidad y de autonomía, -entorno al 5-, siendo en la perspectiva de tres profesoras mayor la responsabilidad que la autonomía, por una diferencia de medio punto. Dos profesoras de las tres, que valoran más alta la autonomía que la responsabilidad, curiosamente marcan una distante diferencia de dos puntos.

Aquí, las profesoras valoran la autonomía, como la capacidad de "distanciamiento" que tienen los alumnos hacia la tarea; por eso la ven relativamente elevada. Sin embargo, la responsabilidad baja, dado que no es el quehacer escolar aquello que anima a este grupo, al parecer de tres profesoras, aunque esta percepción está avalada por el conjunto. ( Posteriormente, la valoración y contraste de las calificaciones de cada grupo nos permitirá acercarnos a conocer la coherencia entre "percepción" y "calificación"; a su vez, el contraste con las calificaciones externas (las realizadas por el grupo investigador), nos permitirá dilucidar si la "imagen" de "peores" alumnos está consolidada por el nivel instructivo o tiene indicios de explicación en algún otro componente del grupo-clase.

En función de todos los aspectos contrastados y vivenciados se dilucidó en el grupo la conveniencia de:

a) *animar una relación profesor-alumno flexibilizada desde el planteamiento del liderazgo situacional;*

b) *trabajar globalmente desde el planteamiento inicial de una madurez para la tarea baja y media-baja;*

c) provocar en la medida de lo posible planteamientos diferenciados, según los posibles micro-grupos de alumnos presentes en cada aula, de modo que se avanzase en actitudes de progresiva maduración.

### 2.2.2. Estrategias de innovación pedagógica.

Las profesoras integrantes del grupo, como equipo profesional, se han centrado en el estudio, análisis reflexivo y aplicación práctica de diversas ESTRATEGIAS ENCAMINADAS A LA INNOVACION PEDAGOGICA; a la ruptura consciente con los quehaceres rutinarios; a la posibilidad de un cambio que mejore y aumente su profesionalidad.

Para ello :

a) se han ejercitado en el debate interno al grupo, abierto y enriquecedor de perspectivas, para un cambio permanente en la calidad de su tarea docente.

Respecto de este punto, propuesto el análisis de las variables psico-sociológicas indicadas, como condicionantes de su papel profesional, se debatió durante varias semanas la consideración y proyección operativa de la INTELIGENCIA en el quehacer del aula.

El protocolo elaborado para recoger la proyección personal, respecto de la inteligencia, comenzaba con este interrogante:

¿Qué es para tí la INTELIGENCIA?

Respuestas :

--- "la capacidad de establecer amplias interrelaciones el individuo con el medio";

--- "la facultad -en cada niño distinta- para entender, relacionar esos conocimientos que va adquiriendo e ir relacionándolos en todas las áreas";

--- "ser inteligente es saber aprovechar de cada situación aquello que es más útil para los intereses que en ese momento se tengan";

--- "la capacidad de tomar datos, informaciones, relacionarlos y sacar conclusiones; valerse del entorno para desarrollar y enriquecer lo interior";

--- "la capacidad de comprender el mundo que te rodea, ir relacionándolo y asimilándolo".

Casi todas las expresiones se acercan a una visión intelectualista-operativa; probablemente mejorable en sintonía con un quehacer escolar más integrado en aprendizajes significativos y de aplicación a la realidad. Es muy directamente funcional y problemáticamente educativa, aquélla que insiste en





*adquirir?*. (No hay que olvidar que la realización de los protocolos aquí manejados y comentados, también han sido elaborados por el mismo grupo, como consecuencia de los debates internos habidos).

Antes de trasladar y comentar los mensajes del grupo, es preciso notar que en el seno del mismo se percibe y mantiene una imagen distorsionante de la actividad escolar : QUE UNA COSA ES LO QUE DEBERÍA HACERSE Y OTRA, BASTANTE DIFERENTE, LO QUE EL SISTEMA ARRASTRA Y PROVOCA. En este grupo no hemos estudiado suficientemente si lo del "sistema" es "prejuicio infundado", "imagen" o "percepción objetivable". El problema está detectado.

Las respuestas a los interrogantes anteriores sobre la inteligencia y la forma de trabajar con los alumnos :

--- " Según mi concepción, expresada anteriormente, -a través del puntaje, en torno a lo "abstracto" o lo "activo"- tenderé a lo segundo -basarse en la propia concepción de la inteligencia operativa-, pero mi compromiso de funcionaria me hace cumplir lo primero".

(Este texto probablemente sea emblemático respecto de la percepción socio-profesional que se tiene desde raíces culturales inhibidas y no clarificadas sobre qué sea el quehacer escolar, el papel del Estado, la realidad y la realización del ser funcionario,...)

--- "Que no sean pasivos, receptivos, sino que tienen que participar, buscar, relacionar, ser protagonistas y llegar al máximo de sus posibilidades". (No clarifica cómo; sin embargo, líneas posteriores aparece una frase clave, tema de largos debates en las reuniones del grupo; dice : " En principio, hay que darles

esos conocimientos, pero más tarde que él busque, relacione,..." (inteligencia operativa). (El problema, es evidente, está en ese "en principio" y "más tarde"; "hay que darles conocimientos" es una de las neuralgias más complejas, puede que arraigadas y puede que negativas? de nuestro sistema escolar. ¿Excesiva generalización?).

--- "Intentado que los conocimientos sean el instrumento para el desarrollo y la capacitación de sus posibilidades". (Tampoco se insinúa el cómo; no obstante, de nuevo, en otro lugar del mismo protocolo se insiste, como en el caso anterior, "en el principio" de la inteligencia receptiva, como "medio" para "facilitar estas (subrayado) facultades", refiriéndose a la inteligencia activa. Uno de los mayores problemas de desconocimiento e incorrecta aplicación de la realidad bio-psico-sociológica respecto de la inteligencia y del conocimiento).

b) Han diseñado y desarrollado "modelos" de programación de actividades didácticas en equipo. Así, han llevado a cabo actividades interdisciplinarias, han colaborado en la presentación de materiales temáticamente relacionados y han diagnosticado y tomado posiciones respecto de reacciones y de conductas de determinados alumnos.

Más en concreto, han comenzado el entrenamiento de las adaptaciones curriculares previstas en la LOGSE, han contrastado sobre su operatividad y han analizado los aspectos favorables y más costosos y duros de su realización.

c) Se han detenido reflexivamente en la autoobservación y en el autoanálisis de su actuación profesional y, con ello, han profundizado sin duda en los condicionamientos (epistemológicos,

pedagógicos, metodológicos, psicológicos, sociológicos), a que se hayan sometidos los procesos instructivos y educativos que concluyen en los propios alumnos a su cargo. Todo ello, para facilitar la "construcción personal" de éstos en un momento crítico de esa construcción de la personalidad que se debate entre la "independencia" y la "autorresponsabilidad",...

### 2.2.3. EL "CLIMA" DE TRABAJO.

Se puede afirmar que se ha logrado mejorar el "clima" de trabajo cooperativo de los miembros del equipo de profesoras y, consecuentemente, de la actividad discente misma en los grupos experimentales de alumnos, como todas y cada una de las profesoras del equipo han constatado y manifestado explícitamente.

Tal resultado no es posible, en modo alguno, hacerlo extensivo a los grupos de control, como hemos podido observar en las reuniones más informales y en las visitas realizadas al C.P. "Padre Andrés Manjón".

No obstante, es obvio que el trabajo proyectado en la investigación ha constituido, ante todo, un primer paso, un acercamiento al cambio innovador, tanto de la actitud de los profesores, como de los resultados de la tarea docente y educadora.

#### 2.2.4. PERCEPCION DE LA INSTITUCIONALIZACION DEL GRUPO.

El equipo de profesoras, equipo investigador, a propuesta de los agentes externos, escribieron unas indicaciones respecto de la evolución que habían percibido en la institucionalización del grupo; esto fue elaborado a lo largo del mes del Abril :

- " Hay interés por parte de todo el grupo, pero algo de desconcierto ante el liderazgo no-directivo de los agentes externos";

(Aunque esto se consideró para evitar conflictos y pérdidas de tiempo, el planteamiento de no-directividad fue buscado intencionadamente para generar la aglutinación del grupo y para animar aprendizaje experimentado de convivencia y realización válida desde las propias aportaciones personales).

- " Se empiezan a introducir experiencias interdisciplinares muy positivas".

- " Se rompen horarios y se flexibiliza organizadamente el uso de las aulas comunes.

- " Se ve conveniente introducir el "gran grupo" para ciertas actividades".

- " El alumno va aceptando esa libertad y se siente bien".

- " Se trabaja en las distintas materias, como básico, la autoevaluación".

- " Cada actividad nueva introducida deja ganas de hacer más, aunque se tiene en cuenta la importancia de valorar los resultados de las adquisiciones".

Todos estos perfiles expresados parecen claramente una expresión de un cambio de planteamiento y de actitud en el quehacer docente, desde los encuentros semanales de participación y de debate del grupo.

2.3 Análisis y contraste valorativo de las calificaciones de los alumnos intervinientes en la investigación.

Las calificaciones otorgadas a los alumnos de 8o., curso de E.G.B. (Grupos A y B) de los dos colegios, durante los cursos 6o., 7o., y 8o., respectivamente, indican con toda claridad la homogeneidad criterial de los profesores. Homogeneidad criterial que, por lo que veremos, podemos denominar como ADAPTATIVA, esto es, subjetivizada, en función del nivel medio de los alumnos.

En 6o., curso, de 53 alumnos, son aptos 51 y 48, respectivamente, en el Colegio experimental y en el de control. No aptos, 2 y 5, respectivamente. Un diferencia de 3 aptos más en el C.P. "Escuelas Bosque". En consecuencia, 3 no aptos más en el C.P. "Andrés Manjón".

En el C. P. "Escuelas Bosque", en el curso considerado (6o., E.G.B.), hay una escasa diferencia porcentual (un 1,53 %) de aptos a su favor.

La diferencia es tan exigua en las calificaciones de 6o., curso de los dos 2 colegios, que puede fácilmente deberse al azar. Por otro lado, confirma la convenida hipótesis inicial de que fuesen dos colegios de fuerte semejanza socio-educativa, para favorecer el intento de comprobar la hipótesis a investigar : que si se manifestaba algún cambio, a partir de realidades semejantes, pudiese explicarse por la actividad de investigación-acción desarrollada con el grupo experimental.

En 7o., curso, las calificaciones de los mismos alumnos son aún más semejantes, dado que sólo difieren en un alumno apto más en el C. P. "Escuelas Bosque".

Cabe resaltar el hecho, que se constata, aunque de forma constante y muy exigua : que se mantiene la tendencia por la que el C. P. "Escuelas Bosque" tiene algún alumno apto más que en el otro colegio, el de control.

Sin embargo, en los dos colegios se constata una diferencia respecto del curso anterior (6o.,) : el salto que hay hacia los alumnos no aptos, dado que si en 6o., en el C.P. "Escuelas Bosque" había 2, en 7o., son 15. En el otro colegio, si en 6o., eran 5, en 7o., son 16 no aptos.

"Escuelas Bosque" "Andrés Manjón"

aptos / no-aptos 6o.,	51 / 2	48 / 5
aptos/ no-aptos 7o.,	38 / 15	37 / 16

Este "salto" hacia los "no-aptos" fue tema de debate en el grupo investigador. El diagnóstico generalmente admitido fue unánime :el cambio de edad, el paso general a la adolescencia, nuevas vivencias, expectativas,... Se replanteó la conveniencia de coordinar profesores, currícula,... de ambos cursos académicos con el fin de superar este fuerte hiato. De otro lado, el planteamiento de la LOGSE se entendía era una buena respuesta para superar situaciones complejas y probablemente no bien resueltas, como la ahora detectada.

En 8o., curso, el año académico 90-91, en que se llevó a cabo el trabajo de investigación, las calificaciones aumentan la tendencia negativa (28 y 31 no aptos, respectivamente en los dos colegios, "Escuelas Bosque" y "Andrés Manjón", indicada ya en 7o., hasta hacerse mayor el número de "no-aptos" que el de aptos en los dos colegios, por una diferencia de 4 y de 10, respectivamente.



NO-APTOS

	6o.,	7o.,	8o.,	
C.P. "Escuelas Bosque"	2	15	28	45
C.P. "Andrés Manjón"	5	16	31	52

En los dos colegios se dan las mismas tendencias:

a) crecimiento gradual y constante de no-aptos, con intervalos casi idénticos:

	"no-aptos"		
	(13)	(13)	
C.P. "E. Bosque"	2	15	28
	(11)	(15)	
C.P. "A. Manjón"	5	16	31

y b) cierta tendencia negativa algo mayor en el C.P., "Andrés Manjón".

Pasamos los datos anteriores a tantos por ciento para ver más clara la diferencia entre aptos y no aptos y la tendencia en los dos colegios a lo largo de los tres cursos.

	6o.,	7o.,	8.,	
"Escuelas Bosque"	2 / 1.06%	15 / 7.95%	28 / 14.8%	45 / 23.8%
"Andrés Manjón"	5 / 2.65%	16 / 8.48%	31 / 16.4%	52 / 27.5%

Estos datos y porcentajes pueden sugerir que hay cierta relación entre ser alumno del C.P., "Andrés Manjón" y ser calificado de no- apto, a diferencia del C.P., "Escuelas Bosque" en el que la relación es menor.

Podemos preguntarnos con qué seguridad afirmamos que existe tal asociación, comparado con el otro colegio, - que los alumnos del C. P. "Andrés Manjón" tienen más facilidad para ser calificados de "no-aptos" que los del C.P. "Escuelas Bosque", o si las proporciones observadas difieren significativamente, de manera que se pueda excluir razonablemente el azar como explicación. Y, en todo caso, si se advierte alguna diferenciada significativa derivable precisamente de la actividad investigadora en el C.P., "Escuelas Bosque".

Si lo planteamos respecto de 8o. curso, los grupos A y B, participantes de la investigación, con las calificaciones de los profesores, tenemos los siguientes datos :

	aptos	no-aptos	
C.P. "Escuelas Bosque"	24	28	52
C.P. "Andrés Manjón"	21	31	52

Hallada la "ji cuadrada" ( $\chi^2$ ), el valor es 0.352, que contratado con la tabla de interpretación nos dice que las probabilidades de que se deba al azar esa diferencia calificadora es de más del 50%.

Si a los mismos efectos de comprobación de si hay diferencias significativas entre las calificaciones de los dos colegios, consideramos las calificaciones logradas por los agentes externos al equipo de profesores, en las disciplinas de Lengua, Matemáticas y CC., Sociales, los resultados son los siguientes:

	NOVIEMBRE 90		MAYO 91	
	APTOS	NO-APTOS	APTOS	NO-APTOS
"E. Bosque"	18 / 33%	35 / 66%	15 / 28%	38 / 71%
"A. Manjón"	14 / 26%	39 / 73%	2 / 3%	51 / 96%

En este cuadro se resalta lo siguiente :

a) el % de aptos en Noviembre, en los dos Colegios, es muy cercano (33%, 18, en el C.P. "Escuelas Bosque"; 26%, 14, en el C.P., "Andrés Manjón"); correspondientemente, los calificados como "no-aptos" tienen una diferencia porcentual de 7 puntos más en el C.P., "Andrés Manjón"; (35 de 53 en el C.P., "Escuelas Bosque" y 39 de 53 en el C.P., "Andrés Manjón");

b) el % de aptos en Mayo, en los dos colegios, es bastante dispar, 15 y 2, respectivamente, en el C.P., "Escuelas Bosque" y en el C.P. "andrés Manjón". En %, 28% y 3%, respectivamente.

En correspondencia, los no-aptos en el C.P. "Andrés Manjón" son el 96% y 71% en el C.P. "Escuelas Bosque".

¿Podemos pensar que la diferencia es suficientemente significativa para no depender del azar?

Hallado el valor de " $\chi^2$ " de los datos anteriores nos da el valor de 11,84, mayor que 10.872, al que corresponde una probabilidad menor del 0,1% de que se deba al azar esa diferencia señalada de calificaciones entre los dos colegios.

Comprobada esa diferencia de calificaciones en Mayo, por los agentes externos, estudiamos los resultados de Noviembre, también realizadas por los agentes externos. Si en este caso, dichas calificaciones no fuesen significativamente diferentes y sí lo son las de Mayo, como hemos comprobado podría atisbarse la confirmación de la hipótesis inicial : la incidencia positiva del grupo de investigación-acción en el desarrollo del proceso de aprendizaje de los alumnos.

NOVIEMBRE 90

	aptos	no-aptos	
"E., Bosque"	18	35	53
"A., Manjón"	14	39	53

El valor de "ji 2" de estos datos es de 0.7162, mayor que 0.455 y menor 1.074, lo cual deja las probabilidades de que se deban al azar las diferencias en las calificaciones entre un 50.00 y un 30.00 %.

¿Por qué las diferencias de Noviembre 90 -comienzo de curso de 8o., de E.G.B., en los dos centros, el experimental y el de control-, se mantienen en un valor de "ji 2", cuya probabilidad de que se deba al azar es cercana a un 40.00%, semejante a los encontrados en los otros cursos 6o., y 7o., y las diferencias de mayo alcanzan un valor de "ji 2" cuya probabilidad de que se deban al azar las diferencias de las calificaciones es de 0,1% ?.

Podría rechazarse la hipótesis nula ( $H_0$ ) : que el cambio que se percibe en los grupos, entre el centro experimental y el de control no se debe al azar.

Hacemos un último contraste entre las calificaciones de los colegios : las alcanzadas por los agentes externos y por los profesores:

	aptos profesores	aptos externos	
"E., Bosque"	24	15	39
"A., Manjón"	21	2	23

El valor de "ji 2" en este caso también es lo suficientemente relevante, 8.0236, cuya probabilidad es aún menor del 1% de que se deba al azar la diferencia señalada.

Aunque concluido con todas las reservas, parece que los profesores del grupo experimental desarrollaron y encontraron estrategias a lo largo del proceso "grupal y reflexivo", por el que al menos, a través de las pruebas realizadas "desde fuera", los alumnos del centro "Escuelas Bosque" lograron resultados académicos mejores de lo "esperado", según cualquier posible extrapolación derivada de todos los otros logros secuenciales y comparativos, a lo largo de tres cursos.

### 3. CONCLUSIONES Y PROYECCION INVESTIGADORA.

3.1 Que como ya demostró Mayo, en los años 20 en la Western Company Electric, Lewin y Moreno, en los años 40 y toda la psicología clínica e industrial de los años 60 y 70, además de los estudios que conectan la calidad con los niveles de interacción humana, Thibaut, Kelley, Homans, LA CONCIENCIA DE FORMAR PARTE DE UN GRUPO MEJORA EL NIVEL DE SATISFACCION PERSONAL PARA LA ACCION.

3.2 Que la formación permanente de los profesores tiene un OPTIMO AMBITO DE ENTRENAMIENTO Y DE MADURACION, QUE ES EL PROPIO CONTEXTO EN DONDE SE REALIZA LA ACTIVIDAD DIARIA.

3.3 Que en los Centros de formación inicial, sobre todo, se incluya en el curriculum, ya como contenidos, ya como aplicación valorativa y actitudinal, EL ENTRENAMIENTO MENTAL Y LA REFERENCIA SOCIOEMOCIONAL POSITIVA HACIA LA ACTIVIDAD GRUPAL; se trata de propugnar y animar una " PEDAGOGIA DE LA DECISION ".

3.4 Que el trabajo realizado durante el curso 1990-91, a través del proyecto de investigación, que se informa, se ha vivido como satisfactorio a nivel profesional y convivencial.

3.5 Que una de las dificultades más relevantes observadas, durante el desarrollo de la investigación y la puesta en marcha de la institucionalización del grupo, consiste en que en el centro no se vive la actividad profesional desde un horizonte de "cultura empresarial participativa y coordinada", lo cual coloca el punto

de partida para la innovación y el cambio en un espacio algo distante.

3.6 Que en el transcurso del proceso de Investigación-Acción, realizado durante el curso 1990-91, se fue seleccionando la actividad hacia el DESARROLLO CUALITATIVO DEL GRUPO DE PROFESORES.

3.7 Que constatar y superar las fases diferentes de institucionalización del grupo, desde el desmembramiento inicial, cargado de inseguridad y defensa, hasta el animoso y generoso estado de participación, toma de postura y propuesta de actividades diferentes, pasando por los vaivenes de los tiempos de duda y deseos precipitados de alcanzar logros, ha sido, tanto para los agentes externos, como para el equipo de profesoras, la experiencia más gratificante y el resultado más solvente y divulgable del trabajo realizado.

3.8 Que las hipótesis propuestas han sido satisfactoriamente validadas. Como ya hemos indicado, la hipótesis,  $H_0$ , (hipótesis nula) : "En los cuatro grupos no hay cambios en los resultados, dado que si los hay se debe al azar", parece haber quedado rechazada; sí hay cambios, sólo significativos en las pruebas realizadas por los agentes externos, y éstos son suficientemente significativos para no deberse al azar.

En consecuencia y en relación con lo anterior, la hipótesis alterna también ha sido validada, dado que ha habido cambio en el "clima" del grupo profesional de los profesores y en los resultados, sólo de forma significativa desde la contratastación exterior, mantenida desde dentro de los grupos de profesores una tendencia muy semejante en los dos colegios: a) aumento lineal de



los no-aptos a medida que se avanzaba curso desde 6o., a 8o., de E.G.B., y b) cierta tendencia por la que el centro "Andrés Manjón" tenía un número mayor de no-aptos, poco significativo.

BIBLIOGRAFIA.

- ARGILE, M., 1983 Análisis de la Interacción.  
Ammorrortu, Buenos Aires.
- AUSUBEL, D. P., 1968 Educational Psychology : A  
Cognitive View.  
Holt, R., and Winston, N.,  
York. (Traducción, 1976,  
Trillas, México).
- BAKEMAN, R., 1989 Observación de la Interacción.  
y otros Morata, Madrid.
- CARR, W., 1988 Teoría crítica de la enseñanza  
KEMMIS, S., La Investigación-Acción en la  
formación del profesorado.  
Martinez Roca, Barcelona.
- ENTWISTLE, N., 1988 La comprensión del aprendizaje  
en el aula.  
MEC/Paidós, Madrid.
- GONZALEZ, R., 1987 El maestro investigador  
LATORRE, A., Grao, Barcelona.
- HAVELOCK, R. G., 1984 Innovación y problemas en la  
HUBERMANS, A. M., educación. - "  
UNESCO, Paris.
- HERSEY, P., 1984 El liderazgo eficaz.  
BLAMCHARD, K., IDHASA, México.

- HOMANS, G. C., 1980 El grupo humano.  
EUDEBA, Buenos Aires.
- LOPEZ DE CEBALLOS, P., 1987 Un método para la Investigación-Acción participativa.  
Editorial Popular, Madrid.
- LOPEZ HERRERIAS, J. A., 1990 A la búsqueda del éxito escolar  
EUDEMA, Madrid.
- M.E.C. 1989 LIBRO BLANCO para la reforma del Sistema Educativo y Diseño Curricular Base para la Educación Primaria y para la Educación Secundaria Obligatoria.  
Publicaciones del M.E.C.
- POSTIC, M., 1978 Observación y formación de enseñantes.  
Morata, Madrid.
- REID, K., 1987 Towards the effective school.  
Basil Blackwell, Oxford.
- HOPKINS, D.,  
HOLLY, P.,
- STENHOUSE, L., 1987 La investigación como base de la enseñanza.  
Morata, Madrid.
- STENHOUSE, L., 1984 Investigación y desarrollo curricular.  
Morata, Madrid.

- STUBBS, M., 1978 Las relaciones profesor-alumno  
DELAMONT, S., Oikos-Tau, Barcelona.
- VILLA, A., 1986 Un modelo de profesor ideal.  
Investigación CIDE, Madrid.
- WALKER, M., 1989 Métodos de investigación del  
profesorado.  
Morata, Madrid.