

La Formación Continua del Profesorado desde una perspectiva Colaborativa

Antonio Medina Rivilla
UNED de Madrid

INTRODUCCION

La formación continua del profesorado es la actualización permanente que tiende al desarrollo Profesional de los docentes, desde la cual analizar el conjunto de decisiones políticas, académicas y didácticas que dan sentido a la capacitación de los docentes, a la formación del alumnado y a la calidad de la institución educativa en su conjunto.

La formación continuada de los docentes necesita conceptualizarse globalmente y elaborarse con el conjunto de aportaciones más valiosas, que cobran su sentido desde una visión holística, pero que se proyectan desde procesos diferenciados de cada docente e institución educativa.

La concepción colaborativa aporta a la formación del profesorado, principios y bases para la realización Profesional constituyéndose una línea potente para elaborar conocimiento, justificar las decisiones y afianzar procesos de desarrollo humano institucional.

¿Cómo conocer, comprender y transformar la vida en centros y aulas para que se consolide una cultura colaborativa, expresada en un clima de colaboración?

Esta pregunta orientará y justificará las reflexiones que presentamos a continuación, desde las cuales dar razones sobre el marco conceptual y su traslado a la acción en los centros, como espacios de vida en común y de realización Profesional para sus componentes

1) LA FORMACIÓN CONTINUA EJE DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Diversas tradiciones científico-culturales han propiciado el empleo de una u otra denominación, sin embargo propugna la utilización de la concepción más arraigada en nuestro ámbito, proyectada a la realización de los docentes, como profesionales en permanente mejora.

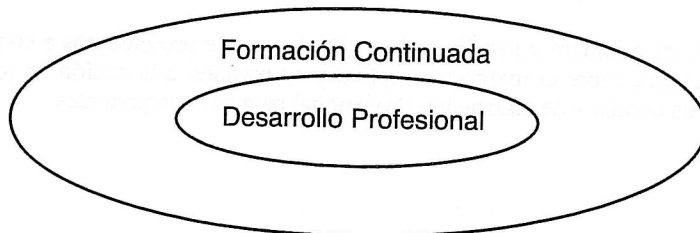
La formación continua es la actividad de afianzamiento personal y profesional, que implica al que se prepara en la clarificación de las posibles opciones de su acción educativa en el análisis de las consecuencias de las decisiones tomadas y en el conocimiento de cuantos procesos configuren la teoría y práctica de enseñanza en el centro y aulas y en su proyección social.

La formación continua tiene como finalidad preferente el desarrollo profesional del profesorado y la generación de climas de afianzamiento comunitario y transformación social en los centros y aulas.

La formación por su naturaleza y amplitud abarca innumerables facetas y procesos de la vida y Práctica del profesorado, lo que hace aún más compleja la concepción y la práctica formativa.

¿Qué implica la formación del Profesorado? Desde nuestra concepción estriba en sentar las bases para que cada docente, institución educativa y colectivos de docentes descubran, conozcan, experimenten y asuman críticamente las líneas de referencia y acción que posibiliten la innovación fundamentada y la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje coherentes con modelos permanentemente actualizados y esencialmente mejor configurados. La formación se integra en la estructura cognitiva y socio-relacional del profesorado buscando síntesis permanentes entre modelos experimentados, que sirven de marco a reflexiones generales y se enriquecen y adaptan en función de las peculiaridades de cada grupo de docentes (Centro/Seminario/Ciclo) y se reelaboran y acomoda en consonancia con las demandas propias de cada centro y docente.

El modelo formativo ha de posibilitar las claves entre una visión contextualizada y asentada conceptualmente, susceptible de responder a una estructura general de la formación (Medina, 1993, Medina y Domínguez, 1989, 1994), generadora de las bases que den sentido al conjunto de decisiones de formación y de adaptación continua de esta en las necesidades emergentes y cambiantes de cada docente en el aula y seminario. La necesaria coherencia entre la respuesta a necesidades de claustros y colectivos, propias de una Política General de la formación y la adecuación diferencial al proceso específico de cada docente, nos abre las claves para encontrar el sentido del desarrollo Profesional de cada docente.



Desde la formación continuada diseñamos el modelo, procesos y valoraciones que orienten las líneas de realización Profesional. Estas aportaciones son la base para entender el desarrollo Profesional diferenciado de cada docente en el marco del Centro, Seminario y aula, desde los cuales generar procesos de revitalización y crítica social.

La formación continuada ha de asumirse y reconstruirse por cada docente como una práctica reflexivo-indagadora, que parte del conocimiento histórico y actual de su acción educativa y que se proyecte en el análisis en la búsqueda prospectiva de innovaciones fundadas, en su doble opción individual y colaborativa.

El desarrollo Profesional es el avance conceptual, práctico y social que cada docente pretende, en el marco de los diversos contextos en los que trabaja y desde el conjunto de decisiones que va tomando. Avanzar profesionalmente es establecer espacios de reflexión y acción cada vez mas fundamentados, centrados y afianzados en la tarea educativa que realizamos, evidenciándose en procesos de consolidación institucional y de repercusión político-social en el ámbito en el que se vive y trabaja.

La formación continua aporta al profesorado modelos y claves desde los que dar sentido y construir sus opciones académico-profesionales, su concreción específica en el logro de procesos de desarrollo profesional, que destaquen las demandas de cada docente en sus específicos contextos, no de modo aislado sino en interacción con colegas y alumnos.

¿Qué implica a cada docente el hecho de ambas actividades?

La formación continua es la acción de comprometerse global e íntegramente en un proceso permanente de realización humana y académica. El desarrollo profesional implica el conjunto de decisiones que proyecta el educador y emergen de la formación en coherencia con las demandas específicas de la profesión docente que diferencialmente lleva a cabo, buscando la síntesis entre la autonomía profesional y la acción colaborativa.

La formación es la base permanente en la que actúa y toma sentido el desarrollo profesional, desde su complementariedad básica, aquella posibilita el marco y fundamentos, que aplica y singulariza cada docente en su desarrollo profesional.

Villar (1993) al elaborar el informe de investigación, lo denomina "El Profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración"; y en el planeamiento de la investigación nos presenta como concepto básico de estudio "La reconsideración del curriculum e instrucción en una cultura de colaboración reflexiva, como meta de perfeccionamiento Profesional, seleccionando con tal fin Principios del Paradigma del Pensamiento del Profesorado".

La investigación es un esfuerzo de clarificación de la formación continuada del Profesorado, al tratarse de un trabajo riguroso que analiza y da consistencia al conocimiento práctico Pedagógico del Profesorado participante, pero a su vez tiene una proyección inmediata en el desarrollo Profesional del Claustro en su conjunto y de cada docente en particular, evidenciando que "La diversidad de teorías subjetivas desde las que se diseña la acción educativa"

La formación continua es el proyecto de actualización permanente de las teorías y prácticas que realiza cada docente y equipo en espacios educativos, mediante los cuales emerge dilemas, contrasta conocimiento y acción y da forma a su propio estilo de pensar y hacer la enseñanza. El desarrollo Profesional es el modo peculiar de asumir y reelaborar la formación en coherencia con las demandas educativas y las necesidades concretas de cada contexto institucional, desde el cual diseñar el conjunto de procesos singulares que afianzan la vida formal, académica y profesional del equipo y de cada miembro

2) LA OPCIÓN COLABORATIVA TENDENCIA Y BASE DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Entre las tendencias de formación del Profesorado destacamos la visión colaborativa, entendida como una concepción y práctica de afianzamiento conceptual, innovador e indagador, así la colaboración es comprendida como:

- Principio (Medina, 1993).
- Marco modélico (Escudero, 1990, 1992)
- Visión metodológica (Marcelo, 1992. Villar y de Vicente, 1993).
- Síntesis superadora de concepciones y procesos de Formación (Medina, 1993. Medina y Domínguez, 1994)

La colaboración es construida como un espacio de asimilación y acomodación de la realidad educativa por cada equipo del centro. La actividad educativa es en sí misma un proceso de interrelación colaborativa entre los miembros de la institución educativa, que generan procesos de reconstrucción permanente de cultura.

La colaboración podemos conceptualizarla desde las diversas propuestas anteriormente enumeradas, mas entre ellas nos centramos en:

- El Marco Modélico.
- La Síntesis superadora de concepciones y diversos procesos de formación.

La perspectiva colaborativa ha sido concebida por Escudero (1990), *“como una línea y espacio potente de análisis de la teoría y práctica educativa del centro, valoración política de la toma de decisiones y fundamento de la construcción del conocimiento institucional.”*

Desde la indagación colaborativa que estamos realizando con los claustros, concebimos la colaboración como *“una visión crítico-cooperativa que promueve el análisis de la acción docente y de la actualización profesional y un modelo de construcción teórico-práctico, de procesos de enseñanza - aprendizaje en común”*. El conocimiento y desarrollo del hecho educativo demanda la explicitación de las expectativas, intereses, creencias y teorías que tiene cada miembro del centro. El análisis de las claves en las que fundamenta cada miembro del centro las decisiones que toma en el aula posibilita bases para la comprensión mutua y el fomento de actitudes favorables hacia la colaboración.

La colaboración, como síntesis de concepciones y tendencias diversas de formación propicia una línea fecunda de integración de aquellas, entre éstas perspectivas señalamos:

- Desarrollo de procesos cognitivos del Profesorado.
- Investigación acción.
- Indagación científica.
- Formación centrada en la Escuela.

La colaboración implica un estilo abierto y práctico que exige a los miembros del equipo el desarrollo de procesos comunitarios, la creación de una metodología pertinente, el fomento de

estrategias y medios adecuados y sobre todo, la creación de un lenguaje clarificador, consecuente con la nueva opción deliberativa.

La colaboración: base de la cultura y el Clima social del Centro y aula

La colaboración como principio de Generación de conocimiento y fomento de procesos interactivo-cooperativos es a la vez base y apoyo de elaboración de cultura.

¿Qué hemos de realizar para configurar una cultura colaborativa y desde qué metodología enfocarla para mejorar los climas de centro y aula?

La cultura de cada Comunidad educativa y del Claustro como microgrupo de la misma está regida por el conjunto de pautas, valores, expectativas, intereses, actitudes, normas, etc., que van configurando las actividades de los miembros.

La cultura habitual del claustro difícilmente se ha gestado como síntesis de las acciones de un grupo humano con fuerza interactiva colaborativa suficiente. La historia de los claustros se caracteriza por la confluencia temporal de individualidades con características diferenciadas y de difícil armonización, si a la historia de cada docente añadimos la de los liderazgos de los equipos directivos, nos encontramos con la dificultad o limitación de que los procesos de enculturación es una búsqueda de superaciones individuales, ajenos a una cultura de colaboración vivida en micro o mesogrupos.

La realidad cultural de cada claustro, con evidentes excepciones, es un grupo humano poco cohesionado, en el que con frecuencia algunos de sus miembros cambia de lugar y hasta de funciones, sin vivir o interiorizar una cultura de trabajo en equipo.

Entre los trabajos que pueden aportarnos ideas básicas que hemos de valorar y situar en esta nueva perspectiva destacamos a Gearing (1979), Wolcott (1991), Gibson (1984), Escudero (1992), Villar y de Vicente (1993), Medina (1993), quienes nos facilitan bases para la visión innovadora de generación de cultura colaborativa en espacios "*débilmente articulados*". (González, 1988), Ferreres (1992), Rosales (1992).

Gearing (1979), defiende el concepto de "*contricción interactiva*" y suscribe que la "*función constriñe a la estructura*".

Los grupos humanos y con mayor fuerza los microgrupos tienden a continuar y persistir en los comportamientos emprendidos, significando "una restricción interactiva" el cambio de sus "estructuras microgrupales".

La colaboración es una función que viene a constreñir estructuras de individualismo y competitividad más habituales en los claustros, que la colaboración.

Por tanto hemos de plantearnos cómo buscar nuevas funciones y estructuras interactivas que respondan a una "*interacción colaborativa*". La "*constricción*" puede entenderse como la fuerza que

inhibe nuevos cambios en una cultura asentada, lo que exige que se superen estas limitaciones para dar paso a nuevas tareas que consoliden la cultura colaborativa.

Los miembros generan numerosas interacciones que se consolidan como rutinas y que son fruto de los encuentros habituales que tienen. Si deseamos profundizar en la cultura existente, descubrirla, comprenderla y explicarla, hemos de evidenciar los aspectos que subyacen a tales interacciones, explicitarlos y desde ellas ahondar en los procesos que se dan buscando nuevas razones, desde las cuales ir desvelando las claves en las que asentar la nueva "cultura colaborativa".

¿Cómo proceder para conocer el estado de cultura colaborativa existente en el Claustro y su incidencia real en la formación de sus miembros?. Podemos emplear el esquema de categorización propuesto por Gearing (1979), adaptándolo a esta cultura colaborativa.

Esquema de Gearing

	Valoración en relación con el nivel de colaboración	Valoración en relación con otros niveles de individualización/no colaboración
Intercambios en los que el claustro se identifica con una cultura colaborativa y formativa	Intercambios abiertos	Intercambios abiertos
Intercambios en los que los miembros del claustro se identifican con posibles formas de colaboración / proceso inicial de información de la individualización de acciones curriculares	Otros tipos de intercambios sin procedimientos claros	Intercambios abiertos

Al actuar en el Claustro, valorando la calidad interactiva y formativa de la cultura que se genera, podemos centrarnos en los procesos de comunicación y en la intensidad de los mismos, valorando el grado de adecuación al tipo de cultura que deseamos construir.

La cultura se vertebra en consonancia con la calidad de las instrucciones y su riqueza intrínseca, así al comprometernos en la elaboración de la cultura colaborativa podemos apostar por la búsqueda de acciones recíprocas y valorar su incidencia en la realización profesional del Claustro y de cada miembro.

La cultura colaborativa es el modo de abordar la realidad educativa, en cuanto síntesis de las aportaciones y concepciones del claustro como microgrupo vivo y urgido de procesos de cohesión cada vez mayores.

Al crear la cultura colaborativa los rasgos de liderazgo las esferas de comunicación y la toma de decisiones responderá a estas formas de intercambio recíproco y de apoyo mutuo.

La cultura colaborativa necesita y se enriquece con un clima similar, basado en la evidencia del ecosistema construido, explicitado en el conjunto de relaciones que se configuran en el micro-mesogrupo y cuya finalidad es proceder de manera cooperativa en la solución de los problemas que se presentan.

El concepto de clima es tan complejo como escurridizo, Villa (1992), entiende por clima "*La atmósfera de las organizaciones*", se emplean dos conceptos geográficos de difícil uso metafórico, pero que vienen a representar la "*síntesis envolvente del conjunto de factores que dan vida y personalidad a una institución o grupo humano*", por analogía con la representatividad y caracterización del vocablo geográfico, podríamos hablar de los "*microclimas de los claustros*", propios de los "*micromundos de cada organización humana*".

La adecuación de estos dos términos cultura y clima en la formación del Profesorado hemos de entenderlos como "los espacios envolventes que se construyen, afectan y dan sentido al modelo de formación de Profesorado que proponemos". Sin embargo autores como Andersen (1982) ven en la conceptualización del clima, cuatro variables configuradoras (ecología, medio, sistema social y cultura), cuya interrelación lo define.

Este autor subraya algunas características que identifican el clima, como "lo característico de una organización, la síntesis de multitud de variables configuradoras de una realidad (clima de clase, aula, etc.), relaciones funcionales entre ambiente y conducta, etc.

Entendemos el clima como el ecosistema envolvente generado por un grupo humano en un espacio singular, en el cual se realizan unas tareas definidas.

La formación del profesorado en el ámbito del centro es tanto una finalidad de la cultura colaborativa del claustro, como un proceso que en su plena orientación culminará una cultura de colaboración profesional y se proyectará en los climas coherentes con tal cultura.

El aula es un espacio de trabajo que vive cada docente en interacción con los alumnos.

Huber (1993) y Slavin (1993) han propuesto modelos de clima y aprendizaje colaborativo en las aulas, que facilitan el desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje activo-colaborativo entre los alumnos/as.

La calidad de la cultura interactivo-colaborativa en el centro y aula está relacionada con las actitudes y procesos cognitivos de los docentes y con la práctica realizada en las aulas y en el centro, estos espacios de reflexión y análisis en común.

3) LA FORMACIÓN PARA DESARROLLAR PROCESOS SOCIO-COMUNICATIVOS (QUE ESTIMULEN LA CULTURA COLABORATIVA EN EL CENTRO Y AULAS)

Una de las dimensiones que han de asumir, dominar y comprender los docentes es la actividad sociocomunicativa en el aula, constitutivo básico de la cultura colaborativa en la institución educativa.

La formación del Profesorado en el desarrollo cultural y sociocomunicativo precisa del análisis del discurso empleado y de los hechos vividos en los espacios educativos. Este análisis necesita tanto de una visión didáctica global que empleamos como base deductiva, como de la profundización en los componentes sociolingüísticos, antropológicos y éticos, que acompaña a todo discurso, que deseamos conceptualizar de modo inductivo.

El conocimiento del discurso en toda magnitud, exige la observación real y diferida de las actuaciones en el centro y en el aula, buscando el nivel de coherencia entre lo expresado y pensado. En varias investigaciones hemos pretendido delimitar la calidad, componentes y procesos del discurso docente en centros y aulas, insistiendo en la relación estrecha entre la teoría de la enseñanza asumida y la explicitación del discurso empleado en las relaciones sociales en los diversos contextos educativos (Medina, 1988, 1989, 1990, 1992, 1993).

El estudio del nivel de correspondencia entre las finalidades educativas, los pensamientos y creencias de los profesores y la práctica comunicativa en las aulas se caracteriza por un esfuerzo continuo de sintonía entre ellos.

La cultura que deseamos conocer es la existente en el centro y en las aulas pero junto al respeto a la actual, la formación del profesorado tenderá a afianzar el proceso cultural que consolida una estructura colaborativa y lleva a cabo las tareas pertinentes para lograrla.

El programa de formación del profesorado consistiría en el análisis y comprensión de la interacción y de su aportación al tipo de colaboración que estimemos más pertinente, en consonancia con las finalidades y propósitos educativos. El conocimiento del discurso y práctica interactiva global, nos posibilita la comprensión del nivel de colaboración en los procesos educativos realizados en las aulas y en el centro.

¿Qué proceso reflexivo procede seguir para impulsar la formación del profesorado en esta concepción y práctica colaborativa?, entre las decisiones podemos destacar:

- Descubrir el sentido y valor de la colaboración en la teoría y práctica educativa.
- Comprender la singularidad de los procesos interactivo-colaborativos en las instituciones educativas.
- Interpretar el discurso empleado en sus diversas dimensiones: ética, semántica, sintáctica y pragmática.
- Alcanzar una visión global del discurso como síntesis expresiva de la concepción y práctica colaborativa.
- Valorar las claves del discurso: vocablos, frases, texto y contexto, estimando la complementariedad de los códigos verbal, no verbal y paraverbal.

- Ponderar el empleo situacional del discurso en el centro y aula, profundizando en el nivel de coherencia entre pensamientos y creencias y lo realmente explicitado.
- Controlar y criticar las interacciones, intereses y expectativas recíprocas, a veces en conflicto, entre colegas, alumnos y profesor.
- Asumir y desarrollar diversas metodologías para la ampliación y desarrollo de procesos interactivos coherentes con el fomento de una cultura y clima colaborativo (observación, interpretación entre colegas, análisis de contenido, etc.).
- Evidenciar las actitudes y valores del claustro y de cada docente al pensar y realizar la colaboración.

Estas actividades y directrices orientan el programa de formación del profesorado para la construcción de una cultura colaborativa en el centro y aula. La construcción de cultura colaborativa es en sí una línea fecunda de formación y desarrollo profesional del profesorado, en la medida en que se configure su equilibrio con el afianzamiento de la autonomía de cada docente.

¿Qué proceso constituye la base de la construcción de cultura colaborativa, que propicie la formación continua y el desarrollo profesional del docente?

La elaboración de esta cultura precisa de un estilo socio-interactivo basado en el diálogo, objetivación de intereses y actividades, empleo de discursos propicios a la colaboración y desarrollo de actividades que conciten una línea de trabajo en común.

La colaboración implica un salto cualitativo que afecta a los modos y actuaciones de los sujetos/Profesorado en su historia inmediata, en la que se valoraba el individualismo y la competitividad como valores esenciales de las instituciones educativas. Recientes trabajos de Huber (1993), Slavin (1993) entre otros autores, se plantean la naturaleza de la actividad colaborativa y las decisiones que hemos de tomar para optimizarla, subrayando la dificultad de promoverla entre los niños, si no se asume simultáneamente, al menos, por el profesorado. Formarse en colaboración o para la colaboración ¿Es un compromiso innovador en los centros y aulas?

La generación de la cultura colaborativa como contexto de formación continua puede propiciar una actitud innovadora, dependiendo de:

- El nivel de aceptación de un proyecto común para el microgrupo humano (claustro).
- La identificación de un código que sintetice los valores, relaciones y finalidades de acción de tal grupo humano.
- El dominio de una metodología de diálogo, estructuración y clarificación del proceso colaborativo.
- La adaptación permanente de las decisiones a las exigencias y propuestas del grupo humano como equipo de trabajo y a cada uno de sus miembros.
- La asunción de los procesos reflexivos indagadores, que incorporen la evaluación colegial (autoevaluación colaborativa) y la innovación, como proyección natural de las actividades de evaluación formativa e indagación reflexiva.

La cultura y el clima colaborativo exigen al profesorado un compromiso confiado, empático y abierto a las posibilidades de desarrollo de tareas en común y de indagación con colegas y alumnos de los contenidos y valores esenciales de la educación formalizada.

La nueva cultura ha de basarse en los procesos histórico-generativos del grupo humano que sintetizan la crítica de su biografía con una propuesta innovadora de proyectos comunes con sentido e identificación generalizada. Los procesos colaborativos han de clarificar:

- Los criterios para estructurar el plan de acción en común; analizando el contexto, expectativas y propósitos de cada miembro del grupo humano.
- El sistema interactivo y las relaciones sociales positivas propiciadas en el microgrupo.
- El liderazgo generado y el estilo de interrelación en torno a él, desde el que afianzar la toma de decisiones en colaboración.
- La explicación y crítica pública de la calidad de la actividad educativa y de la enseñanza.
- La metodología colaborativa y las estrategias seguidas para la toma de decisiones, la indagación en común y las propuestas de innovación.
- El nivel de identificación personal y socio-grupal con el conjunto de tareas emprendidas.

La formación del profesorado en estos procesos necesita practicarse integrando el pensamiento y la acción como componentes esenciales del hacer y transformar la realidad educativa.

El proceso de reflexión e indagación en la nueva cultura es la línea de afianzamiento profesional de cada docente y del equipo como unidad de acción colaborativa. Los procesos reflexivos colaborativos adquieren su sentido, cuando los miembros del microgrupo encuentran en tal proceso bases de autoafirmación personal y, a la vez, desvelan los símbolos y repercusiones que entraña la nueva cultura.

La formación reflexivo-colaborativa es una visión ambiciosa de la práctica interactivo-comprensiva que han de asumir los docentes, en sí misma es una propuesta creativa de acción, clarificación de la realidad y aceptación de las posibilidades de construcción de conocimiento en común. La adquisición de este estilo reflexivo-colaborativo necesita de aproximaciones sucesivas que respeten la historia de cada grupo humano y de sus componentes, afianzando su micromundo y cultura, pero poniendo en acción todas las virtualidades de intercambios, consensos y disensos desde los cuales evidenciar la amplitud y posibilidades de la relación entre los miembros del grupo.

Los procesos de cambio de cultura y de desarrollo de concepciones y prácticas colaborativas son complejos. La adopción de una cultura colaborativa en el centro y aulas afecta a las claves desde los que entendemos y sintonizamos la teoría y práctica del proceso de enseñanza aprendizaje, que por su amplitud y repercusión exigen diseñar situaciones de necesaria implicación ética y profesional.

Estas decisiones de cooperación y de búsqueda de procesos pertinentes con ella, pueden explicitarse tanto en un programa específico de afianzamiento profesional como en la creación de un contexto personalizado que se caracterice por los valores, actitudes, criterios y códigos propicios a la colaboración.

La formación posibilita enfoques y bases afianzadoras de la nueva cultura, aunque aquella en sí misma es "*cultura orientada al logro de realización profesional que deseamos*", pero la naturaleza colaborativa demanda, que el propio programa, desde su concepción, al diseño, aplicación, evaluación e innovación, sea un proyecto en común configurado entre cuantos participan en tal formación, espacio de desarrollo en común de todos los afectados.

4) PUESTA EN PRÁCTICA DE UN PROGRAMA, DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE ACCIONES EDUCATIVAS EN COMÚN

La educación y el proceso de enseñanza aprendizaje en particular, son actividades singulares de los grupos humanos, que se generan en un espacio de relaciones sociales y que demandan una síntesis entre las opciones de autonomía y las de colaboración, ambas pueden estar en la misma línea de afianzamiento profesional, si el profesor desarrolla su conocimiento práctico como síntesis de un esfuerzo ético-convivencial en el marco de una o varias instituciones educativas, con responsabilidad individual y compartida.

¿Cuál ha de ser el tipo y modelo de colaboración que trabajemos para impulsar la formación continua del profesorado?

La colaboración es una actividad de reciprocidad, implicación y cooperación que permite elaborar procesos educativos apoyados en el diálogo, la toma de decisiones en común y la comprensión racional de las acciones emprendidas, con la finalidad de mejorar la realización de profesores/as y alumnos/as.

La colaboración comprende las innumerables formas de relación humana tendentes al apoyo entre los participantes, la búsqueda de las razones del tal proyecto en común y la elección de las estrategias más pertinentes para realizarlo.

Entre los modelos de colaboración que podemos emplear para propiciar la formación del profesorado señalamos el de indagación en común (teleo-interactivo), que apoyándose en las finalidades educativas, encuentra en la acción comunicativa entre iguales, colegas y alumnos/as, coprotagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, las claves para hacer posible una acción educativa cooperativa.

La colaboración precisa el acuerdo sobre la visión de educación y de enseñanza, que el grupo de profesores va construyendo. Esta reflexión posibilita explicitar:

- Teorías.
- Creencias.
- Imágenes.
- Conceptos.
- Reglas de la práctica.
- Metáforas.
- Discurso en general, que cada educador posee de la acción docente.

La clarificación de las tareas a realizar en el aula y centro, el consenso en los aspectos esenciales de la formación y la elección de la metodología adecuada, sientan las bases del modelo colaborativo, que cada claustro o equipo de docentes desea asumir para actualizarse profesionalmente.

La armonía entre proyectos colaborativos circunscritos a cada claustro y la necesidad de encontrar claves generalizadas para entender la colaboración, nos lleva a buscar un modelo de

propiciación de esta cultura, que en sí, sirva para *“actualizar a los docentes y, a la vez, generalizar climas de realización cada vez mas rica a los alumnos/as.”*

El modelo cultural colaborativo se distingue, si aceptamos la definición de cultura de Tylor (1977), por presentar los siguientes componentes, tamizados por el atributo de la colaboración:

El conjunto de:

- Conocimientos.
- Creencias.
- Arte.
- Moral.
- Derecho.
- Costumbres.
- Y cuantos hábitos y capacidades adquiere el hombre como miembro de una Comunidad.

Los rasgos anteriores se completan con:

- Símbolos.
- Patrones.
- Sistemas de coherencia.
- Normas de acción.
- Valores.
- Estatus.
- Vivenciación global de una cultura organizada o semiorganizada.

¿Qué sentido podemos dar a todos estos atributos y cómo agruparlos, para comprender y explicar el modelo de colaboración que configuran los equipos de docentes?

Desde nuestro enfoque, la colaboración es una actividad emergente, que se va modelando con la aportación de los grupos humanos, que la hacen posible, analizando:

- Conocimientos: cultura básica de colaboración, intercambio comunicativo, etc
- Creencias: percepciones, evaluaciones y juicios que cada docente tiene de los problemas y concepciones básicas de la enseñanza.
- Símbolos: valor otorgado a una realidad, mediante otra virtual o símbolo.
- Valores: estimación racional del sentido de la realidad educativa y reconocimiento de su entidad e importancia.
- Normas de acción: regulaciones de procesos y acciones de los sujetos.

La colaboración entre docentes, como espacio de desarrollo profesional, necesitaría que los participantes en el programa de formación fuesen elaborando esta cultura de colaboración, especialmente al construir cuanto atañe a:

- **Creencias:** Evidenciando la percepción y ponderación positiva que significa la colaboración para cada docente.
- **Valores:** Estimando la colaboración como una actividad valiosa.

- **Actitudes:** disponiéndose realmente a colaborar y asumir críticamente procesos colaborativos.
- **Normas:** clarificando las normas y procesos en los que se ha de realizar y desarrollar la actividad colaborativa.
- **Símbolos:** Asumiendo la colaboración como una cultura digna de practicarse en el centro y aula.
- **Comunicación:** empleando el discurso explícito de colaboración.
- **Toma de decisiones:** llevando a cabo una práctica colaborativa entre iguales con fuerte valor participativo y procesos de liderazgo democráticos.

La colaboración desde esta visión de los atributos que la definen, posibilita al equipo de docentes y a la acción de aula bases para actuar coherentemente, potenciando las aportaciones recíprocas y dedicando los espacios y tiempos necesarios en la estructura organizativa del centro.

AUTOANÁLISIS NARRATIVO DE LA CULTURA COLABORATIVA DE UN CLAUSTRO

La formación del profesorado en y desde una cultura colaborativa en el centro y aula, la hemos desarrollado en varios proyectos, quizás por su actualidad narraremos las fases y acciones concretas llevadas a cabo con un claustro.

Las fases seguidas han sido:

1. Contacto inicial.
2. Diagnóstico y consenso en la tarea elegida.
3. Asunción de la tarea colaborativa y delimitación de la metodología a seguir
4. Desarrollo de procesos de liderazgo y comunicación compartida.
5. Análisis de tareas realizadas y afianzamiento de la actuación cooperativa.
6. Evaluación.
7. Innovación colaborativa.

1. La fase de contacto inicial

Ha sido semiinstitucional, buscando la coordinación entre varias organizaciones que reconozcan y apoyen el trabajo iniciado:

Universidad, CEP y centro Comarcal. La relación inicial se basó en dos criterios.

- 1.1. Respuesta a una necesidad real del profesorado y a las expectativas vividas en el CRA.

1.2. Coherencia de las aportaciones de los asesores con el proyecto de trabajo del CRA. Desde esta armonía de criterios se ha buscado la explicitación de las acciones a seguir en los diferentes grupos humanos con especial incidencia y protagonismo de ambos equipos.

2. Fase de consenso

El grupo de asesoramiento externo (Universidad, CEP), manifiestan su plan de trabajo, previo diálogo con el microgrupo coordinador del CRA, a todo el claustro.

El consenso se basa:

2.1. En la búsqueda conjunta de procesos de trabajo en común, partiendo de las necesidades sentidas de desarrollo profesional de los docentes, del análisis de las tareas en curso y de la búsqueda de los "criterios de evaluación para mejorar el PCC.

2.2. En la delimitación de las responsabilidades mutuas que en el diseño y desarrollo del seminario pretendíamos generar ambos equipos, para impulsar la cohesión futura de un "nuevo grupo de análisis y reflexión sobre la práctica realizada", que integre a teóricos y prácticos en un psicogrupo de "reflexión colaborativa desde el conocimiento práctico".

3. Asunción de la tarea colaborativa y delimitación de la metodología a seguir

La fase esencial del proyecto de coformación entre asesores y profesores estriba en la identificación de la tarea que prioritariamente realizamos, buscando un foco de reflexión que centre el interés y las actuaciones de ambos grupos:

Este foco se define como: "La construcción de conocimiento práctico sobre las actuaciones y criterios empleados al evaluar a los alumnos/as",

La tarea definida se va acotando en procesos sucesivos desde los que clasificar las decisiones y encontrar las razones para aprender desde la propia práctica reflexiva. La metodología elegida es esencialmente de "colaboración", la cual partiendo del análisis de la práctica del profesorado que pretende emerger desde ella las razones de maduración e ir induciendo nuevo conocimiento.

Esta visión general de la colaboración se explicita en:

- Procesos de microgrupo, aprovechamiento de la experiencia de trabajo en ciclos, desde E. Infantil, (dos ciclos, pero trabajamos sólo el segundo), ciclo inicial, medio y superior.
- Autoanálisis personal y empleo de narraciones explicativas de los procesos realizados al evaluar al alumnado.
- Seminario del claustro, aplicando el diálogo-debate, profundizando en las aportaciones de los miembros.
- Exposiciones conjuntas, presentando mediante el análisis de contenido de los documentos personales y microgrupales, las categorías básicas que aclaran los trabajos de cada participante/docente.

- Contraste grupal de opiniones y validación de las categorías sugeridas por los asesores en los análisis de contenido previos.
- Reelaboración de documentos y narraciones, a partir de las discusiones del sociogrupo.

4. Desarrollo de procesos de liderazgo y comunicación

El auto y heteroanálisis de los procesos de liderazgo, adquieren singular interés tanto entre los asesores, como entre los docentes, sobre todo por la acción concreta realizada en las sesiones de gran grupo.

El liderazgo realizado por los asesores se incardina en el denominado democrático-participativo, aunque la dirección de las intervenciones, el tiempo empleado en las sesiones generales y la incidencia del trabajo presentado está generando una colaboración, que podemos denominar de "*segunda colaboración*" o "*protagonismo disminuido de los docentes*".

Los docentes aportan algunos análisis de su práctica evaluativa que explicitan por escrito, pero los asesores son los que proponen las cuestiones solicitadas para su análisis.

El liderazgo entre el profesorado, al menos en el análisis colaborativo de los documentos elaborados por ellos sobre la tarea solicitada, es un proceso participativo, con mayor protagonismo de los que tienen experiencia reflexiva en la enseñanza. Propiciamos tanto en la elaboración de documentos como en la presentación, el debate y contraste entre todos los docentes, sin embargo evidenciamos mayor nivel de implicación en aquellos que tienen responsabilidades directivas y dilatada experiencia profesional.

La consecución del liderazgo colaborativo requiere que todos asumamos más intensamente la construcción de conocimiento desde el análisis de la práctica, el contraste de pareceres en un clima de igualdad.

5. Análisis de las tareas realizadas y afianzamiento de la actuación cooperativa

Las tareas realizadas son de varios tipos, prioritariamente:

- Autoanálisis personal de la práctica docente y evaluativa en particular.
- Trabajo en microgrupo, por ciclos, en proceso de consolidación.
- Análisis de los textos escritos por los asesores y construcción de categorías reflexivas desde el análisis de la práctica.
- Contraste entre los textos explícitos de la acción de cada docente, elaborando un texto de síntesis de las aportaciones de todos los participantes y su comparación con modelos teóricos, realizado por los asesores.
- Presentación de las síntesis y modelos teóricos, evidenciando la interrelación entre el análisis reflexivo en la práctica de los procesos evaluativos y la teoría construida en la literatura didáctica.
- Selección de los rasgos emergidos de la práctica evaluativa, elaborando conocimiento práctico-teórico de la acción evaluativa en el aula.

- Las tareas se han caracterizado por la sintonía entre el análisis personal, microgrupal y socio-grupal propugnando los asesores procesos de participación y revisión de las acciones realizadas en aulas y centros. Las tareas se han basado en la reflexión e indagación profunda, en la búsqueda de las "razones de la acción práctica", planteando desde esta reflexión la identificación de "claves, criterios, pruebas, decisiones de apoyo y mejora, etc." que han caracterizado su concepción y práctica curricular y de enseñanza al formar a los alumnos.

Las actividades diseñadas y buscadas por los asesores de formación han pretendido:

- Definir y enjuiciar el modelo de curriculum y enseñanza, que en varias investigaciones estamos desarrollando (Medina, 1990, Rodríguez, 1992).
- Proponer un modelo de indagación reflexiva, que genere coherencia entre el autoanálisis de la práctica, la indagación colaborativa y la innovación evaluativa.
- Situar a los docentes como protagonistas de su propia formación, en el marco natural de una enseñanza, en interacción colaborativa con colegas y alumnos, imbricarlos en los procesos de actuación compartida con los asesores y las instituciones.
- Integrar sucesivamente la acción-reflexión-acción en las decisiones reales que comporta el aprender a evaluar con colegas y alumnos, indagando las bases de las actuaciones que se vienen realizando.
- Asumir la importancia del diálogo y de la expresión escrita, como vía de comunicación y análisis del pensamiento subyacente a la actuación docente. Presentación colectiva de información, debate, (análisis-síntesis) y redacción sintética de los acuerdos y otros aspectos esenciales de cada sesión, tanto para cada docente, como para el claustro, y la comunidad educativa en su conjunto.
- Sentar las bases para configurar equipos de indagación-formación colaborativa en los que asesores, docentes, alumnos y comunidad en su conjunto puedan buscar y afianzar un modelo de apertura cultural y colaborativa en la que los procesos educativos son esenciales para un modelo "de formación cultural abierta en el que todos coparticipemos".

El afianzamiento de la práctica colaborativa se va generando en la medida en que todos los participantes se sienten miembros activos de una comunidad indagadora y de ayuda en la que cada uno comparte con los demás su reflexión afianzando un "esquema superador de su micromundo profesional", compartiéndolo con todos los demás miembros de la comunidad educativa.

6. Evaluación del proceso de formación colaborativa: valoración procesual y crítica de la toma de decisiones

La reflexión retroactiva sobre el trabajo de formación colaborativa emprendido, sólo atañe al breve período bimensual transcurrido, por lo que optaremos por valorar los aspectos anteriormente referidos.

El proceso seguido responde al modelo de formación reflexivo-colaborativa, en la que participan varias instituciones, promoviendo el protagonismo del claustro implicado. Desde esta valoración podemos asumir que los profesores y asesores han llevado a cabo el trabajo profesional en consonancia con los supuestos establecidos.

6.1. El contacto inicial ha respondido a las expectativas de ambos colectivos, los asesores establecen con los docentes un plan de *"compromiso común, que lleve a la configuración de un clima de afianzamiento profesional, que redunde en la formación indagadora-colaborativa de todos los participantes"*.

6.2. El consenso se ha producido tanto en la elección del núcleo de trabajo, como en el conjunto de decisiones que en torno a él se han ido tomando, especialmente, en cuanto a la estructuración del tiempo de las reuniones, la metodología a seguir, las actividades a realizar y la contribución de las respectivas instituciones.

6.3. La asunción del trabajo como una tarea colaborativa, nos ha posibilitado comprender las actuaciones del grupo en su conjunto y de cada uno de los componentes. Especialmente valoramos las aportaciones escritas de cada docente y las reflexiones del macrogrupo. Desde nuestra opción, es razonable, tal y como ha ocurrido, la mayor implicación de los asesores en el análisis de contenido de los textos, la aportación de fuentes de lectura, la fundamentación teórica y la metodología de análisis seguida.

La aportación de los docentes ha sido pertinente en cuanto a los diversos escritos que recogen la reflexión sobre su práctica, la amplitud de informaciones sobre la evaluación de los alumnos/as y la crítica a las propuestas diferenciadas de cada uno.

La tarea puede ampliarse y adaptarse en las propuestas de reflexión sobre la práctica, en la conceptualización de la evaluación, en los tipos de pruebas a emplear y en el contraste entre lo reflexionado y realizado.

La transferencia y rigor de contraste entre el juicio de los asesores y los docentes tiene que incrementarse para llevar a cabo una evaluación que responda con mayor precisión a *"la singularidad de la evaluación colegiada o colaborativa"*, especialmente al estimar el nivel de coherencia entre lo redactado en los documentos, lo realmente realizado y lo proyectado para el futuro.

6.4. Los procesos de liderazgo e interacción.

La reflexión sobre nuestra actuación asesora y sobre la acción de los docentes nos evidencia un excesivo protagonismo, demandado explícitamente por el profesorado, pero que por su proyección concreta en las reuniones de sociogrupo pone de manifiesto que las decisiones básicas, la metodología y los criterios adoptados, evidencian una participación elevada de los asesores, que pone en tela de juicio la actuación general que realizamos, pudiendo vulnerar la tendencia del modelo colaborativo a incrementar el co-protagonismo del grupo de reflexión. Esta limitación en la proporcionalidad participativa de las tareas, no es percibida por los docentes, como tal.

La participación y relevancia de las tareas realizada por algunos docentes evidencia, como anteriormente he referido, su preparación o experiencia, con una mayor implicación en las sesiones del sociogrupo, en la elaboración de los documentos escritos y en las propuestas de trabajo del grupo.

6.5. Análisis de las tareas realizadas.

La actuación realizada evidencia el afianzamiento del proceso inicial, a la vez que revela que no se ha llevado a cabo un proceso de consolidación, sino de iniciación del proyecto de formación.

Las tareas de trabajo personal, consistentes en la explicitación de los procesos de evaluación realizados y de estimación de los conceptos, ideas prácticas y reflexiones específicas sobre lo trabajado, han supuesto una novedosa aportación sobre las concepciones evaluativas. El estudio contrastado de estas concepciones nos ha posibilitado emerger y valorar la visión evaluadora, adaptada a los alumnos, que han desarrollado. La riqueza de las distintas aportaciones nos ha facilitado cuadros de síntesis que hemos presentado mediante transparencias y valorado conjuntamente. Es esta actividad de síntesis, contraste, presentación y debate la que ha supuesto un avance en la toma de decisiones en común, destacando *“el interés del conocimiento mutuo de una actividad profesional, elaborada en equipo”*.

El interés de cada docente y del claustro han de converger, para llevar a cabo en sociogrupo el análisis de contenido y estructurar concepciones y pruebas que se apliquen en equipo, dando así mayor base a la acción colaborativa.

La adopción de nuevas decisiones que lleven a “estructurar una concepción generalizada y adaptada al (socio-grupo, microgrupo y cada docente) sobre la evaluación formativa es aún un proyecto inacabado que debe completarse. La puesta en práctica de las reflexiones, pruebas específicas y metodología general y aplicada de la evaluación formativa propiciará a todo el grupo, ampliar y afianzar el conocimiento que surge de la práctica evaluadora, enriqueciéndose la espiral de acción-reflexión- contraste socio-grupal-adopción de acuerdos y acción evaluadora.

La evaluación colaborativa es en sí misma una aportación imprescindible para afianzar el conocimiento formativo, estableciendo la línea espiral desde la que se promueva el conocimiento profesional. Esta indagación reflexivo-colaborativa, comporta:

- Actuación colaborativa.
- Evaluación en y desde lo reflexionado-colaborado.
- Propuestas de innovación y mejora de la acción profesional.
- Puesta en práctica colaborativa de las propuestas asumidas por el grupo.

(Medina, 1993)

6.6. Innovación colaborativa

La reflexión y evaluación colaborativa demandan una actividad naturalmente complementaria, la innovación, en la que generalmente se concretan los procesos de toma de decisiones más adecuadas, tomados desde ambas actividades, alcanzándose un nuevo estilo de mejora y consolidación del conocimiento profesional colaborativo. La innovación contribuirá a afianzar los procesos de desarrollo profesional y de actuación de un clima colaborativo en el centro.

El proceso de legitimación y reflexión pública se ha de ver reflejado en el conjunto de decisiones que posibiliten la más adecuada realización profesional, evidenciada en estilos de

aprendizaje autónomo, indagador y colaborativos, desde el cual afianzar una cultura de desarrollo humano permanente.

La innovación tiende a un cambio razonado y razonable en el conjunto de procesos que realizamos los docentes, impulsando una cultura de implicación en común, de conjunción recíproca y de prospección de estilos y modos de construir y transformar la acción docente y el trabajo de los alumnos/as en las aulas en un proyecto colaborativo de mejora permanente.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, D. S. (1982): "The search for school climate: a review of the research" *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- ESCUDERO, J. M. (1990): "Formación centrada en la Escuela" En J. LÓPEZ y B. BERMEJO (Eds): *El centro Educativo*, Sevilla, GID, pp 7-36.
- ESCUDERO, J. M. y LOPEZ, J. (1992): *Los desafíos de las Reformas Curriculares*. Sevilla, Arquetipo.
- FERRERES, V. (1992): "La cultura Profesional de los docentes, desarrollo Profesional y Cultura colaborativa" En *Actas II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*-Sevilla, 3-40.
- GEARING, F. y SANGREE, L. (1979): *A reference model for a cultural theory of education and schooling*. New York, Moutow Publishers, pp - 169 - 230.
- GIBSON, M. A. (1984): "A porvaches to multivultural education in the United States Some concepts and assumptions". *Anthropology and Education Quarterly*. Vol XV, (1), 94 - 120.
- GONZALEZ, M. T. (1988): "Organización escolar e innovación educativa" en *Actas de IX Congreso de Pedagogía, Calidad de los Centros Educativos*, 179-199. Huber, G. (1993)
- MARCELO, C. (1992): "El desarrollo profesional cooperativo: algunas sugerencias". En L. M. VILLAR (Ed): *Desarrollo Profesional centrado en la Escuela*. Graciada, Impresor, 170-176.
- MEDINA, A. (1990): "Innovación Curricular: La elaboración del Proyecto Educativo de Centro". En J. LÓPEZ y B. BERMEJO (Eds). *El Centro Educativo*. Sevilla, GID. PP 603 - 647.
- MEDINA, A. (1992): "Dificultades y Problemas en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro". En VILLAR, L. M, Cíncel. *Formación Centrada en la escuela*, Granada, Impresur.
- MEDINA, A. (1993): *La elaboración del diseño curricular de Centro desde una perspectiva colaborativa*. Centro Asociado de la UNED de Sevilla.
- MEDINA, A. (1993): "La formación del Profesor en el diseño, desarrollo y evaluación del curriculum". En R. PÉREZ *Reforma Educativa y profesionalización docente. Dirección principal y C.A. UNED*, Gijón.
- MEDINA, A. (1993, b): *Modelo de Formación del Educador de Personas Adultas*. Universidad didáctica, MEC.
- MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1989): *Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Madrid, Cíncel.

- MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1994):** *Curriculum y Enseñanza para Personas Adultas*. Madrid, Cincel.
- MEDINA, A. y RODRIGUEZ, A. (1993):** *Elaboración de material documental para el Proyecto de formación en Centro*. Segovia, CEP, J (inédito).
- RODRIGUEZ, A. (1992):** *Proyecto Docente*. Segovia.
- ROSALES, C. (1992):** *Posibilidades de cambio en la enseñanza*. Madrid, Cincel.
- VILLA, A. (1992):** "Instrumentos y Problemas Metodológicos en la evaluación del Clima educativo". En A. VILLA y L.M. VILLAR: *Clima Organizativo y de aula*. Vitoria Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. PP.45.82.
- VILLAR, L. M y DE VICENTE, P. (1993):** *Análisis de los procesos reflexivos*. Madrid, Cincel.
- VILLAR, L. M. (1993):** *El Profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Proyecto de Investigación, Universidad, FORCE.
- WOLCOTT, J. F. (1991):** "Propriospect and the adquisition of Culture". *Anthropology and education quarterly*. 23 (3) 251 - 273.