

## **EL PROFESOR Y LA INNOVACION EN LA ENSEÑANZA**

Carlos Rosales López  
**Universidad de Santiago**

El profesor puede contribuir a la innovación de la enseñanza en el aula y en el centro escolar, en la medida en que incremente sus conocimientos sobre los componentes del proceso didáctico, en la medida en que conozca mejor nuevas técnicas de programación, de enseñanza individualizada y socializada, de evaluación, etc. El medio quizás más fructífero de incrementar sus conocimientos es una actividad continua de observación y reflexión sobre la propia actividad, en la que se esfuerce por combinar principios teóricos con actuaciones prácticas, actividad que constituye el núcleo de un proceso de investigación en y sobre la acción.

Existen además condicionantes institucionales que pueden incidir de forma significativa en la actuación innovadora del profesor. Hay que referirse de manera especial a la conveniencia de que en el colegio se potencie una cultura cooperativa, en la que el trabajo en equipo surja del convencimiento de los profesores y de sus actitudes positivas hacia la colaboración en torno a objetivos comunes. Otro influyente factor institucional es la existencia de un liderazgo educativo, que más allá de los problemas inmediatos se esfuerce por crear ambientes a corto y largo plazo que favorezcan el trabajo grupal, la profundización intelectual, el enfrentamiento objetivo con los problemas y en definitiva, la elevación de expectativas de perfeccionamiento.

En la actualidad se estima asimismo, que una importante fuente de estímulos para la innovación en la enseñanza en aulas y colegios, lo es la comunicación con el entorno socio-cultural y de manera específica, con los padres de los alumnos. Estos pueden constituir un valioso apoyo a la compleja tarea del profesor a través de su colaboración tanto en el colegio como en el propio hogar, en el que las ineludibles responsabilidades educadoras de la familia pueden situarse en línea de potenciar la labor de los centros y los profesores.

Innovación en enseñanza como en cualquier otro ámbito de actividad humana significa perfeccionamiento, mejora de la calidad de las actuaciones, de los procesos, de los resultados... Resulta evidente que existen procesos didácticos de mayor o menor calidad y es evidente asimismo que el profesor, como principal responsable del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, puede desempeñar un importante papel en la elevación de la calidad de la misma, en la medida en que se esfuerce por introducir en ella factores de carácter innovador que impliquen una mejora de lo que hasta el momento se venía realizando. A modo de hipótesis, podemos imaginar que la calidad de la enseñanza se incrementa en la medida en que:

- a) El profesor renueva su conocimiento sobre los componentes que intervienen en su actuación y en la del alumno.
- b) El profesor cuenta con apoyo institucional a través del clima o cultura de centro y de la existencia de un liderazgo educativo.
- c) El profesor extiende su capacidad de cooperación a familiares del alumno y a otras instituciones socioculturales vinculadas con el centro escolar.

## ¿QUE CONOCIMIENTO NECESITA EL PROFESOR?

Entre los diversos ámbitos de conocimiento del profesor objeto de investigación en la formación inicial y permanente del mismo, suelen destacarse los siguientes:

### a) De carácter pedagógico y didáctico.

Es preciso inducir en el profesor un conocimiento pluralista e inacabado de los diversos temas que sirven de base a su actuación profesional. Más que incidir en la cantidad de conocimientos o técnicas, resulta preciso intensificar la actualización, interdisciplinaridad e investigación. Desde una perspectiva propiamente didáctica se incide en la renovación de los procesos de planificación, metodología y técnicas, evaluación, recursos, comunicación didáctica, organización y legislación, etc.

Centrándonos en la actuación del profesor en relación a la integración de alumnos con N.N.E.E., se destaca el interés de una planificación según principios de procedimiento (proponer líneas u orientaciones generales y permitir que la actividad se desarrolle de manera natural en relación con factores como la actividad investigadora del profesor, la iniciativa del alumno, la naturaleza de los contenidos y las características del contexto).

En cuanto a la metodología, es preciso subrayar el interés de intensificar actividades individualizadas y cooperativas en el aula frente a la clásica enseñanza colectiva. Estudios realizados por diversos autores ponen de relieve los mayores beneficios pedagógicos de una enseñanza individualizada (acomodada a ritmos, capacidades e intereses) y cooperativa (mayores rendimientos intelectuales, aprendizaje de habilidades sociales, de actitudes positivas hacia los demás y hacia uno mismo, mayor salud mental). Respecto a la evaluación, la investigación ha puesto sobradamente de relieve el interés educativo de funciones diagnóstica y formativa en cuanto a posibilidades de adaptación y optimización de la intervención del profesor y la consiguiente mejora de los aprendizajes del alumno.

Es preciso referirse a otro tipo de conocimiento de especial relevancia didáctica. Se trata de la habilidad comunicativa. Conocer cuáles son los lenguajes a través de los cuales establecer contacto con los alumnos, ser consciente de los efectos que puede causar en él el uso de la palabra en forma de exposición, conversación u otra modalidad, conocer las posibilidades de los lenguajes paraverbales, gestual y dinámico. Conocer también cómo determinados rasgos personales (naturalidad, empatía, apertura...) pueden contribuir de forma significativa a la mejor comunicación y relación con los alumnos.

Otro importante componente del conocimiento pedagógico del profesor lo es el relativo a la organización y funcionamiento del centro escolar y a sus responsabilidades y funciones dentro del mismo. De manera especial hay que destacar la necesidad de que el profesor conozca que su actuación en el aula se inscribe dentro del contexto organizativo y funcional de los departamentos y equipos y del proyecto educativo y curricular del centro. Así, respecto a su atención a alumnos con N.N.E.E., el profesor ha de coordinar su actuación con el Dpto. de orientación si existe o con un equipo psicopedagógico de zona. Y de manera específica, su actuación en el aula estará en línea con

la programación de medidas de atención a la diversidad que se hayan adoptado en el proyecto curricular correspondiente.

### **b) Conocimiento del alumno.**

La actuación pedagógica del profesor será tanto más eficaz cuanto mayor sea el conocimiento que tenga de las características de sus alumnos. Desde una perspectiva psicológica tradicionalmente se ha subrayado el interés del conocimiento del periodo madurativo en que se encuentra, de las características intelectuales, socioafectivas y motoras correspondientes al mismo. En la actualidad se incide en el conocimiento por el profesor de importantes teorías sobre el aprendizaje y más específicamente, las de carácter cognitivo y constructivista (el alumno aprende y se perfecciona a través de las experiencias que mantiene con su entorno).

Al conocimiento psicológico es preciso añadir el sociocultural. Resulta evidente la existencia de un desigual reparto del éxito/ fracaso escolar en función del origen sociocultural del alumno. Factores como la disponibilidad de medios, el nivel de aspiraciones, el clima relacional y cultural en la familia o el tipo de lenguaje utilizado para la comunicación de manera habitual, determinan una mayor o menor adaptación del alumno a la escuela y en último término al nivel de éxito en la misma.

Haciendo referencia a procesos de integración, parece especialmente importante que el profesor tenga conocimiento de diversos tipos de NNEE, así como de formas de tratamiento pedagógico-didáctico de las mismas. En momentos en que la responsabilidad de la integración va a ser asumida por una mayoría o por la totalidad del profesorado, no se puede relegar este tipo de conocimientos a especialistas en educación especial, sino que, en menor medida pero de forma eficaz se ha de extender a todo el profesorado.

### **c) Conocimiento sobre contenidos**

Tradicionalmente la escuela se ha proyectado en la enseñanza de conocimientos, incluso a veces no muy actuales sino pertenecientes al pasado. Son varias las circunstancias que dieron lugar a este hecho. Existía una valoración social importante del conocimiento, de tal manera que se consideraba buen profesor a quien sabía mucho y transmitía muchos datos a sus alumnos. La escuela utilizaba casi exclusivamente como recurso didáctico el libro de texto, un medio poco apto para transmitir otros contenidos que no fueran conocimientos. Y sobre todo, resultaba más difícil fomentar en los alumnos el aprendizaje de otros contenidos, especialmente de habilidades y actitudes.

No obstante, esta situación ha ido evolucionando con el tiempo. En el ámbito de la ciencia y la tecnología se ha incrementado considerablemente la cantidad de conocimientos y se ha cambiado el eje de atención a grandes núcleos o temas, hoy fundamentalmente los de la energía, el medio ambiente, la comunicación y la biología. En estos momentos se destaca la importancia del aprendizaje de técnicas y métodos de investigación frente al de resultados. Se considera que la escuela debe poner en práctica una enseñanza de carácter interdisciplinar e investigadora.

Pero ha sido la evolución social la que ha impulsado más intensamente la renovación de los contenidos tradicionales de enseñanza. Grandes organizaciones educativas de carácter internacional como la UNESCO, la OIT, o el Consejo de Europa inciden en la necesidad de que la escuela transmita contenidos actuales y estimule el aprendizaje de habilidades y técnicas de trabajo eficaz.

Esta necesidad de renovación viene a reflejarse en la legislación educativa de los países que en estos momentos están renovando sus sistemas educativos. Así, en España, la LOGSE introduce en el currículum el tratamiento de los denominados temas transversales, importantes contenidos de carácter sociocultural actual como la educación cívico-moral, la educación para la paz, educación para la igualdad hombre-mujer, educación para la salud, educación vial, educación para el consumo..., temas que no aparecían suficientemente tratados dentro de las disciplinas convencionales.

Parece imprescindible pues, que en un proceso de elevación de la calidad de la enseñanza, el profesor actualice su conocimiento de los contenidos clásicos, pero además y de manera especial,

- que conceda mayor atención al desarrollo de habilidades, técnicas y actitudes,
- que introduzca en el currículum los temas de mayor urgencia social, no sustituyendo, sino "a través" de las disciplinas de carácter convencional, dando lugar así a una importante modificación cualitativa de los mismos.

En el ámbito específico de enseñanza al alumno con NN.EE. los temas transversales deben ser objeto de mayor prioridad si cabe, dado que su aprendizaje habilita al alumno para realizar tareas de vital interés en los planos personal y de relación social (salud, consumo, educación vial, educación cívica...).

#### **d) Conocimiento sobre el contexto del aula**

El profesor ha de ser consciente de que el contexto de actuación en el aula está constituido por una intensa combinación de factores de carácter natural / espontáneo juntamente con sus formas de intervención. Sobre los factores naturales el profesor no tiene posibilidad de intervención, al contrario, se ve condicionado por ellos. La investigación ecológica ha puesto de relieve los siguientes:

- **Multidimensionalidad.** En el ámbito de la clase se dan factores sociales, psicológicos, educativos, etc. Los alumnos difieren en aspectos relativos a su nivel sociocultural, su nivel de aprendizaje, sus necesidades e intereses, etc. El profesor ha de realizar múltiples tareas de programación, desarrollo y evaluación tratando de adaptarlas a alumnos con múltiples diferencias.
- **Simultaneidad.** Todos estos factores se dan al mismo tiempo y no de manera sucesiva. El profesor ha de procurar atender al tiempo a todos sus alumnos. Cuando la clase se estructura en grupos y atiende a uno, ha de estar atento al tiempo a la evolución de otros, etc.
- **Inmediatez.** Se refiere al rápido paso de los sucesos en el aula, de modo que en la mayoría de casos los profesores tienen poco tiempo para reflexionar antes de actuar.
- **Impredecibilidad.** Las actividades en el aula no son totalmente predecibles o programables. Existe siempre un cierto "residuo de indeterminación técnica" que es necesario respetar. La

capacidad de creatividad, de improvisación, la habilidad artística del profesor desempeñan por ello un importante papel.

- Publicidad. Toda actuación del profesor en el aula está siendo observada por el conjunto de los alumnos, de modo que la intervención personal no es posible. Esto implica por ejemplo, que si el profesor se equivoca o acierta en el tratamiento a un alumno, su actuación va a tener un efecto en onda sobre todo el grupo.
- Historia. Cada clase presenta una historia de evolución en el tiempo (semanas, meses, curso...). Se van acumulando experiencias, rutinas y normas que proporcionan un fundamento para la dirección futura de la actividad.

La capacidad de intervención del profesor en el aula se proyecta en actividades académicas y organizativas. Académicamente mediante la distribución de periodos de actividad y transición, en cuya duración y sucesión ha de tener en cuenta criterios relativos a las características de los alumnos como capacidad de trabajo y fatigabilidad. Estos periodos o segmentos de actividad son analizables desde perspectivas como:

- Los contenidos sobre los que se trabaja.
- Los lenguajes que se utilizan
- El tipo de recursos o medios didácticos
- Las formas de agrupamiento de los alumnos.

En cuanto a la organización de las relaciones en el aula, la intervención del profesor se manifiesta a través de la determinación de una serie de normas o reglas que sirvan de referencia a nivel interindividual y grupal. En el establecimiento de dichas normas y en su cumplimiento se han de tomar en consideración una serie de características como las siguientes:

- Nivel de explicitación.
- Carácter contextualizado.
- Negociación con los alumnos.
- Existencia de conductas disruptivas.
- Motivos para el no cumplimiento de normas.
- Respuesta pedagógico-didáctica a los casos de no cumplimiento.

En cuanto al primer aspecto, es preciso insistir en que las normas deben proponerse para aquellos casos en los que sean estrictamente necesarias y no en aquellos otros en los que de manera natural o por mutuo convenio se organizan las relaciones entre los miembros del grupo.

El carácter contextualizado de las normas está en relación con la naturaleza de las actividades que se desarrollan. No tiene sentido por ejemplo, una norma de permanecer en silencio cuando se trabaja en equipo. En términos generales, las normas dentro del aula deben proponerse para la regulación de actividades en aspectos relativos a:

- La utilización de tiempos.
- La utilización de recursos.
- La utilización de lenguajes.
- La utilización de formas de agrupamiento.

Correlativamente con lo anterior, las conductas disruptivas del alumno pueden considerarse como rupturas de tiempos (llegar tarde), de recursos (usar un comics y no un libro), de lenguajes (hablar cuando hay que estar en silencio), etc.

El profesor deberá analizar en cada caso el posible origen de tales conductas disruptivas (falta de motivación por la tarea, falta de capacidad para seguir el ritmo o mayor capacidad que los compañeros, afán de protagonismo, etc.) a fin de proponer y practicar medidas reparadoras de la actividad eficaz en el aula.

## **¿COMO PUEDE EL PROFESOR INCREMENTAR SU CONOCIMIENTO?**

El profesor puede incrementar su conocimiento sobre aspectos como los citados, a través de diversas vías, pero quizás la que en estos momentos se considera más eficaz es la realización por el propio profesor de un proceso continuo de investigación sobre la docencia y el aprendizaje. Esta investigación tiene como núcleo básico una actividad de reflexión entendida como combinación continua de teoría y práctica, la primera como analizadora de la segunda y ésta como banco de pruebas de aquella. Diversos modelos han intentado explicar cómo se produce la combinación de teoría y práctica (saber y hacer) para dar lugar a un auténtico saber hacer profesional. Así, el modelo de Shulman toma como punto de partida el conocimiento, mientras que en el modelo de Kölb si sitúa en principio la práctica. El profesor cuenta con un bagaje de conocimientos relativos al alumno, el proceso didáctico, el sistema educativo, los contenidos de enseñanza, etc. Estos conocimientos los ha de transformar a fin de adaptarlos a una determinada situación, a un grupo de alumnos, a su nivel de aprendizaje. Una vez transformados tiene lugar la actividad de enseñanza propiamente dicha, a la que sigue una fase de evaluación, en la que se detectan características de los procesos y de los resultados. A partir de aquí, el profesor reflexiona sobre lo conseguido y como fruto de esta reflexión tiene lugar un enriquecimiento de su conocimiento inicial. Por el contrario, en el modelo de Kölb se toma como punto de partida la práctica. El profesor observa y analiza sus experiencias docentes. En un momento posterior amplía esta actividad de análisis mediante la utilización de nuevos principios y perspectivas teóricas, lo que finalmente le capacita para el diseño de una renovada actividad.

Así pues, el profesor puede incrementar y renovar su conocimiento (saber hacer) mediante una actividad de reflexión ampliada sobre la práctica. En el perfeccionamiento de esta actividad reflexiva puede contar con el apoyo / asesoramiento de otros profesionales (profesores experimentados, especialistas, investigadores) que le den a conocer principios teóricos nuevos o que le orienten en la observación de ámbitos de la realidad con los que en principio él no había contado. En su tarea de observación, como primordial fuente de datos para la reflexión puede seguir procedimientos de carácter sistemático (utilización de escalas de categorías por ejemplo) o de carácter natural. En este último caso, se puede afirmar que el más frecuente, su observación reúne características como las siguientes:

- Es prolongada: tiene todos los días del curso para recoger datos sobre sus alumnos en las más variadas circunstancias.
- Es participativa, el profesor forma parte del grupo, experimenta sus problemas, participa de los mismos.
- Es narrativa, ya que da cuenta de los sucesos en su desarrollo temporal.

- Está abierta a la captación de cualquier tipo de actuación o suceso que tenga significación pedagógica.
- Es interpretativa, porque cuenta con las impresiones, interpretaciones de quienes recogen datos.
- Es contextual, ya que toma en consideración las características del contexto en que tienen lugar los hechos observados y su influencia sobre los mismos.

El hecho de que la observación del profesor esté abierta a la captación de cualquier suceso de interés, permite la recogida de incidentes críticos, es decir, de sucesos ocasionales pero especialmente representativos de características del alumno (formas de reaccionar, intereses, problemas...) y del profesor (preparación profesional, capacidad de reacción, dotes de improvisación...). El análisis de incidentes críticos constituye una técnica especialmente apropiada para poner de relieve características y necesidades de formación del profesorado tanto por lo que se refiere al periodo inicial como a su formación continua.

### **Imágenes y juicios del profesor**

La actividad de observación, análisis y reflexión del profesor se ha de extender a su propia actuación y convertirse por lo tanto en autoobservación y autoanálisis. Parece conveniente en este sentido que el profesor estudie de manera continuada cuáles son los efectos de su forma de actuar sobre los alumnos y que de acuerdo con los resultados, la modifique perfeccionándola también de manera continuada. Pero no basta con que someta a análisis sus actuaciones. Es necesario que estudie también su pensamiento y concretamente, la naturaleza de las imágenes que se forma de sus alumnos y los juicios que consiguientemente realiza sobre los mismos. Tanto imágenes como juicios se van a convertir en factores notablemente influyentes en su forma de actuar y en definitiva, van a determinar los aprendizajes de los alumnos.

Una de las características que la investigación sobre pensamiento del profesor pone de relieve, es la tendencia al sincretismo en su forma de conceptualizar y de enjuiciar al alumno. En efecto, parece ser que existe una fuerte tendencia en el profesor a crear imágenes y juicios globales sobre los alumnos basados en primeras impresiones, a veces parciales o superficiales. Y así, califica a los alumnos de trabajadores o no trabajadores, disciplinados o no disciplinados. Es más, tiende a asimilar trabajo con disciplina y no trabajo con indisciplina y tiende también a transferir el enjuiciamiento que hace del alumno en una disciplina a otras e incluso a la vida privada del alumno fuera del ámbito escolar, de tal modo que para el profesor, a veces el alumno trabajador se convierte en chico o niño trabajador y el alumno indisciplinado en persona indisciplinada. Evidentemente, esta supersimplificación en las imágenes o juicios docentes da lugar a considerables prejuicios pedagógicos pues la actuación del profesor se acomoda a las primeras imágenes, dando lugar a un trato cualitativo y cuantitativamente diferenciado de unos alumnos respecto a otros. Se ha llegado a afirmar que el mejor predictor del éxito o fracaso de un alumno es la imagen positiva o negativa que el profesor se forma del mismo a comienzos de curso.

Son varias las estrategias que el profesor puede utilizar para contrarrestar su tendencia a la sincretización en sus juicios sobre el alumno (Rosales 1994):

- a) Personalizar los criterios de evaluación. Utilizar criterios no de carácter normativo (nivel general o de grupo), sino de tipo individualizado (calificar al alumno en función de su nivel inicial de aprendizaje o de sus capacidades personales).

- b) Profundizar en el conocimiento del alumno. No conformarse con los datos proporcionados por otros compañeros o por la observación cotidiana, sino completar el conocimiento del alumno a través de una tarea tutorial que le permita conocer datos de carácter sociocultural, familiar y psicológico de cada alumno. Preocuparse individualmente por sus capacidades, aspiraciones, lagunas...
- c) Practicar la evaluación en equipo. El contraste de calificaciones entre profesores en las reuniones de evaluación en equipo (conjunto de profesores que intervienen sobre el mismo grupo de alumnos coordinados por el profesor tutor), permitirá a cada profesor mejorar el conocimiento que tenía o creía tener acerca de cada alumno. Así, un profesor puede sorprenderse al comprobar que un alumno que con él no progresa adecuadamente, sin embargo con otros compañeros lo hace de manera eficaz.

La importancia de esta evaluación en equipo sube de punto cuando se trata de alumnos con NN.EE. (Rosales, 1994). En este caso pueden colaborar una pluralidad de personas:

- Los profesores de clase general que atienden al alumno en horas de trabajo compartido con alumnos normales.
  - El profesor del aula de educación especial, con quien el alumno trabaja durante un periodo determinado de la jornada escolar.
  - El especialista en orientación, que aplica pruebas específicas y realiza un estudio en profundidad de ciertas características especiales del alumno.
  - Los padres, quienes pueden colaborar en la aportación de valiosos datos y en la continuidad de tratamientos en el hogar.
  - El personal auxiliar, que atiende en aspectos asistenciales y colabora en la elaboración de material.
  - El personal médico, competente en la dimensión relativa a la salud y su vinculación con tareas de aprendizaje.
  - El profesor de apoyo, por su colaboración con el resto de personas y especialmente con el profesor general en el diseño y puesta a punto de actividades de carácter complementario y de recuperación.
- d) Colaboración del alumno en su propia evaluación. El alumno podría constituir el principal punto de referencia y contraste de las evaluaciones del profesor. Su participación en la evaluación corre paralela al nivel de implicación / participación en el conjunto de tareas didácticas. Legalmente existen recomendaciones explícitas sobre su participación, pero en la realidad suelen quedarse en el olvido. Es preciso insistir sin embargo en su práctica dado el alto efecto motivador y de responsabilización. El alumno que se autoevalúa siente que posee mayor capacidad de control sobre su propio aprendizaje.
- e) Diversificación del objeto de evaluación y de los instrumentos para la recogida de datos. Tradicionalmente la evaluación del alumno por el profesor se ha centrado en aprendizajes intelectuales y se ha realizado mediante la aplicación de pruebas escritas. No es de extrañar que los juicios obtenidos sobre el alumno en estas circunstancias sean extremadamente limitados. Se considera en la actualidad que la evaluación ha de extenderse a habilidades, técnicas y actitudes. Y consecuentemente, se necesitan técnicas diversas para la recogida de datos, como la observación, la entrevista y el análisis de trabajos. Una imagen o un juicio elaborados sobre la base amplia de conocimientos,

habilidades y actitudes, es indudablemente más completo que el que se realiza tan sólo sobre la constatación de conocimientos

## **APOYO INSTITUCIONAL A LA TAREA INNOVADORA DEL PROFESOR**

### **CULTURA COLABORATIVA**

La tarea docente tiene lugar dentro de una institución cuyas características pueden incidir de manera relevante, positiva o negativamente sobre cada profesor, facilitando en mayor o menor medida su trabajo y esfuerzos de perfeccionamiento. Existen factores estructurales (tamaño, disposición de recursos...), organizativos y funcionales (actuaciones de los distintos órganos colectivos e individuales de gobierno, especialmente de la dirección) y existe, finalmente, un clima o cultura de centro, constituido por el conjunto de valores y normas comúnmente admitidas que viene a presidir toda actividad dentro del mismo y todo intento de perfeccionamiento o cambio. Esta cultura de centro actúa como filtro selector de influencias externas de cambio y determina el nivel de aceptación o rechazo de las propuestas de la administración y de la sociedad en general. Pero también actúa como filtro selector a nivel interno respecto a los intentos innovadores que parten de cada uno de sus miembros. Según Gather, Thurles y Perrenoud (1994), se pueden identificar una serie de rasgos de la cultura de centro que hacen más posible el cambio. Serían:

- a) Diversidad. Una cultura escolar es más abierta al cambio cuando permite y estimula la puesta en común y la valoración de experiencias diversas.
- b) Derecho al error. Una cultura escolar es más abierta al cambio cuando acepta la provisionalidad de sus programaciones y actividades y contempla la posibilidad de error.
- c) Apertura al exterior. Una cultura escolar es más abierta al cambio cuando mira más allá de sus muros, cuando busca hipótesis, estrategias en otros organismos y campos sociales.
- d) Visión realista, crítica. Una cultura escolar está más abierta al cambio en la medida en que contempla su propia realidad de forma objetiva y crítica.
- e) Actitud de análisis y resolución de problemas. Una cultura escolar es más abierta al cambio en la medida en que no se acomoda a un estado rutinario de actuación sino que profundiza en el estudio de sus problemas y en la búsqueda de procedimientos de solución.

### **El factor relacional en el clima escolar**

La naturaleza de las relaciones que se dan entre las personas y los grupos dentro de la institución escolar constituye el factor quizás más determinante del clima o personalidad del centro. Dichas relaciones pueden caracterizarse por el predominio del individualismo o la cooperación, dándose también situaciones intermedias o diferentes como la balkanización o la colegialidad obligada. (Gather, Thurler, 1994).

En las relaciones de carácter individualista los profesores se limitan a trabajar dentro del ámbito de su aula y de sus responsabilidades estrictamente asignadas. Se da el rechazo hacia toda actividad que implique un compromiso grupal a medio o largo plazo, una apertura al exterior

(padres, comunidad, etc.) Predominan, por lo tanto las notas del conservadurismo y la inmediatez (limitarse a cumplir con lo propio, con las responsabilidades inmediatas, no asumir cambios que puedan significar la alteración del status individual... En los colegios donde predomina el individualismo se produce un aislamiento del profesor, que defiende rígidamente el propio terreno y rechaza toda ingerencia externa en el mismo. Las relaciones entre profesores se producen en el ámbito personal: en los momentos extraclase, en la sala de profesores y sobre temas que poco se relacionan con el propio trabajo. La contrapartida al reparto de campos es una evidente falta de todo posible apoyo y comunicación para compartir dudas, problemas, procedente del exterior o del propio centro.

El individualismo en los centros escolares puede revestir diferentes matices. En unos casos se trata de un individualismo fuerte, tensional, con enfrentamientos también personales. En otras ocasiones se logra un clima de convivencia satisfactorio en el plano personal e incluso de unidad en la defensa de los propios derechos frente a la comunidad o a la administración, pero manteniendo las diferencias de funciones y terrenos en el interior del centro.

En otras ocasiones, las relaciones entre el profesorado dentro del centro escolar se caracterizan por la constitución de pequeños grupos que se enfrentan entre sí en función de diversos intereses o de aspiraciones a mayores cotas de poder. Ocurre a veces dentro de colegios de educación infantil o primaria, entre departamentos o bien al margen de la estructura organizativa. Pueden darse distintas concepciones de la organización de la enseñanza, de los objetivos a conseguir..., o bien distintas aspiraciones de protagonismo entre sus miembros.

El enfrentamiento entre grupos de profesores ocurre también en instituciones de enseñanza media. Profesores pertenecientes a diversas asignaturas se enfrentan a profesores de otras asignaturas en una dinámica en la que actúan factores de jerarquización, de distinta consideración o prestigio social o administrativo de los contenidos...

Las considerables y fundamentadas críticas al individualismo del profesorado y a su balkanización (pequeños grupos que se enfrentan), han dado lugar a que desde el ámbito educativo, grandes pedagogos se hayan esforzado por desarrollar una cultura de cooperación en los colegios. Esta cooperación, para producirse de manera natural, precisa de actitudes positivas en el profesorado hacia la comunicación, el trabajo en común, el apoyo mutuo, necesita además de la existencia de tiempo para la reflexión conjunta y la realización de proyectos en la solución de problemas, en el perfeccionamiento del centro escolar... Para que se produzca una relación de tipo cooperativo natural, deben fortalecerse unas buenas relaciones personales en el profesorado.

Entre el individualismo y la cooperación se podría citar como modalidad intermedia, una forma de trabajo caracterizada por la relación de colegialidad. Se trata de una forma de relación para el trabajo en grupo impuesta o inducida por normativa oficial. En este caso, la administración crea normas y proporciona una infraestructura (en tiempo, medios, organización...) que facilita o impone la actividad conjunta del profesorado. Indudablemente, entre una colegialidad obligada y una cooperación inducida o facilitada, es preciso decantarse hacia esta última, ya que la obligada se puede interpretar como una ingerencia en el trabajo de los profesores, constituyendo además una sobrecarga que incluso puede anular los intentos de desarrollo de una cooperación espontánea.

La administración educativa puede crear condiciones que permitan el desarrollo de una auténtica cooperación a largo plazo. ¿En qué medida pueden interpretarse como condiciones de este

tipo o por el contrario, como factores de cooperación obligada disposiciones de nuestras leyes de educación relativas a:

- Elaboración por el consejo escolar de un proyecto educativo.
- Elaboración por el claustro de profesores de un proyecto curricular.
- Facilitación de la realización de proyectos de perfeccionamiento en centros.
- Posibilidad de traslado global de equipos de profesores a centros de nueva creación.

Ahora bien, la comunicación que da lugar a una auténtica cooperación natural se produce normalmente fuera del horario propiamente escolar. En este sentido, como afirman Gather y Thurler (1994), una innovación revolucionaria consiste en proporcionar al profesorado tiempo para esta comunicación natural dentro del horario normal. En todo caso conviene tener presente cuáles son las principales diferencias entre formas de cooperación obligada o colegiada y cooperación natural. Según los mismos autores, serían éstas:

1. En la cooperación obligada existen limitación de espacio y tiempo, mientras que la de carácter natural se extiende a todo tiempo y situación.
2. La cooperación obligada está regulada, su desarrollo es previsible, mientras que la natural sigue su propio curso y por lo tanto, no se puede prever externamente.
3. En la cooperación obligada se evitan interferencias de cuestiones personales, mientras que en la natural lo personal y profesional se entrecruzan, considerándose esencial la existencia de un clima de entendimiento personal entre los miembros del grupo.
4. La cooperación obligada se subordina normalmente a la puesta en marcha de cambios diseñados fuera del centro escolar, mientras que la cooperación natural surge de las necesidades o aspiraciones de cambio del propio centro y grupo de profesores.

### **Posibilidades y límites.**

El desarrollo de formas de cooperación natural en los centros escolares aparece condicionado por una serie de factores como los siguientes:

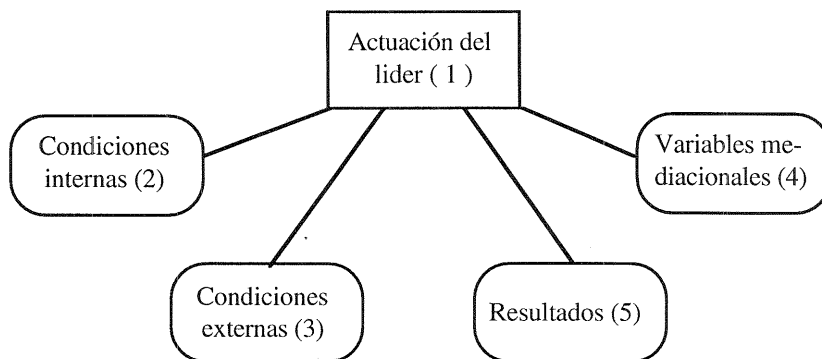
- a) Las características personales del profesor. No todos cuentan con actitudes de apertura a la comunicación, al trabajo en equipo. Hay personas que por naturaleza se inhiben ante el temor al esfuerzo, al fracaso, etc. La historia de cada profesional, con un diferente bagaje de éxitos o fracasos desempeña aquí un importante papel.
- b) La formación profesional de los profesores, en la que no se viven con frecuencia modelos de actuación cooperativa. Como máximo, se conocen teorías, pero éstas no se llegan a plasmar en la realidad, ni dentro de Facultades o Escuelas Universitarias ni dentro de los centros donde los futuros profesores suelen realizar sus prácticas.
- c) La propia administración y sus disposiciones educativas. Aparece con frecuencia una contradicción entre las declaraciones que se contienen en las leyes de educación y las disposiciones que hacen referencia a la provisión de profesores, a sus horarios de trabajo, a sus responsabilidades, etc. Así, mientras en la LODE y la LOGSE en el caso de España se contemplan claramente supuestos de trabajo cooperativo (consejo escolar, claustro de profesores, equipos y departamentos, proyectos educativo y curricular...), sin embargo, las disposiciones laborales referidas a horarios, no contemplan suficientemente la existencia de tiempo dedicable al trabajo cooperativo. Asimismo, el sistema de provisión de plazas sigue unos criterios basados en características propiamente individuales. Tan

sólo se apunta tímidamente a la creación o mantenimiento de grupos de trabajo cooperativo.

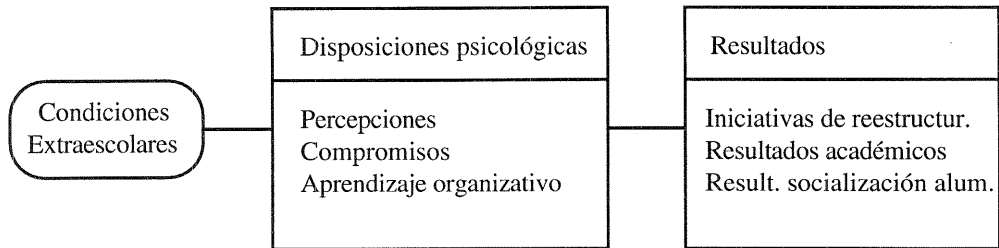
- d) Dentro de los centros educativos tampoco suelen darse las condiciones más adecuadas para la facilitación del trabajo cooperativo. Los directores, en gran parte condicionados por las disposiciones de la administración, proyectan su actividad en la solución de problemas de carácter inmediato y pierden de vista cuestiones a largo plazo como la creación de un clima de entendimiento para el trabajo cooperativo.

## LIDERAZGO EDUCATIVO

En la actualidad se considera que la dirección de centros educativos puede desempeñar un importante papel en la creación de condiciones que hagan posible un trabajo más innovador del profesorado. La actuación del director debe asumir el carácter de liderazgo educativo e incidir más allá del clásico liderazgo instructivo. Este se limitaba básicamente al tratamiento de problemas de carácter pedagógico y a corto plazo. El liderazgo educativo sin embargo asume la necesidad de creación de ambientes de trabajo institucional a medio y largo plazo que hagan posible el desarrollo de una enseñanza innovadora. Según K. Leithwood (1994), la actuación del líder educativo puede inscribirse en un modelo como el siguiente:



En él se contempla que la actuación del líder educativo (1) se debe en parte a condicionantes internos (2) en función de teorías, creencias, actitudes, decisiones... y a condicionantes externos (3) como los de carácter administrativo y los debidos a las presiones de la comunidad. A su vez, la actuación del líder educativo va a dar lugar a unos resultados (5) en cuanto a aprendizaje, organización..., que estarán en cierto modo mediatizados por variables institucionales (4) como la cultura de colaboración del centro. De modo más específico, el mismo autor representa el liderazgo educativo del siguiente modo:



Entre las disposiciones psicológicas del profesor, se incide en el interés de sus percepciones sobre la enseñanza y sus componentes, en el nivel de compromiso que asume para la mejora cualitativa y la innovación de la enseñanza y en sus aprendizajes y disposiciones de carácter organizativo.

En cuanto a resultados, hay que referirse no solo al aprendizaje académico del alumno, sino también a su socialización, a su capacidad de integración y participación en la vida organizativa del centro. También se cuentan las iniciativas relativas a la reestructuración del funcionamiento del centro. Por ejemplo, una relación más estrecha con la comunidad, cambio en las formas de agrupamiento de los alumnos, cambio en los procesos de evaluación, incremento de los servicios de apoyo.

La investigación ha puesto de relieve que cuando se pone en práctica un liderazgo de tipo educativo, se producen variaciones significativas en todas las variables consideradas (percepción del profesor, compromiso, aprendizaje organizativo, resultados en el aprendizaje, iniciativas de reestructuración...)

Comparando la actuación del líder educativo con la del líder convencional, se constata que la del primero se proyecta de forma equilibrada en una serie de ámbitos de gestión fundamentales en todo centro escolar como el curricular, el de gobierno institucional, el de la administración, el de recursos humanos y el de servicios (S. Antúnez, 1994, 246.). Hasta aquí podríamos pensar que ambos tipos de liderazgo tienen mucho en común. La diferencia más destacada sin embargo, es de carácter cualitativo. El líder educativo se compromete con la mejora en todos estos ámbitos y su actividad se proyecta no sólo sobre cuestiones instructivas inmediatas, sino también sobre cuestiones organizativas a medio y largo plazo. El líder educativo intenta en su actuación encontrar el equilibrio entre posturas de consenso y de conflicto, de participación y de colegialidad, de control y de autonomía. Según investigaciones de K. Leithwood (1994), el liderazgo educativo se caracteriza por su proyección en aspectos como objetivos del centro, características de las personas y de la cultura. Así:

## 1. Objetivos

### 1.1. Desarrollar una visión de futuro ampliamente compartida:

- Adoptar una visión de la escuela particular.
- Clarificar el significado específico de dicha visión.
- Ayudar al personal a entender las relaciones entre las iniciativas administrativas y la visión de la escuela.

- 1.2. Procurar el consenso con objetivos y prioridades de la escuela.
  - Animar a profesores y profesionales en general a establecer acuerdos sobre objetivos y fundamentar en ellos el proceso de toma de decisiones.
- 1.3. Mantener altas expectativas sobre la actuación de los alumnos, profesionales y sobre los resultados del centro en general.

## **2. Personas**

- 2.1. Presta apoyo individual
  - Trata de conocer y comprender las características de cada profesional
  - Reconoce el trabajo individual y manifiesta dicho reconocimiento mediante el diálogo.
  - Anima a los profesores a experimentar prácticas nuevas..
  - Trata a todos por igual.
  - Es abordable, acogedor.
- 2.2. Presta estímulo intelectual
  - Pone en tela de juicio las presunciones sobre el trabajo.
  - Anima al personal a experimentar nuevas prácticas.
  - Estimula la búsqueda de ideas nuevas.
  - Anima a los profesores a compartir sus ideas y prácticas con sus colegas.
- 2.3. Presenta modelos de actuación profesional
  - Trabaja con los profesores
  - Se esfuerza por hacer las cosas lo mejor posible
  - Pide feedback a los profesores sobre el trabajo propio

## **3. Estructura**

- Comparte la facultad de tomar decisiones.
- Tiene en consideración la opinión del personal al tomar decisiones.
- Permite que el personal organice sus propios grupos de toma de decisiones.

## **4. Cultura**

- Fortalece la cultura de la escuela clarificando la imagen de la misma, facilitando el trabajo en colaboración, compartiendo criterios de calidad, eliminando fronteras entre miembros de la comunidad.

Así pues, y de manera sintética, se podría decir que el liderazgo educativo se caracteriza por:

- a) Proporcionar una visión de futuro a los profesionales y animarlos a comprometerse con objetivos de carácter grupal.
- b) Transmitir a los profesionales expectativas de un alto nivel de eficacia en su actuación y proporcionar modelos de actuación en línea con dichas expectativas.
- c) Proporcionar estímulos intelectuales: estimula el análisis y reflexión sobre el propio trabajo.
- d) Proporcionar un apoyo individualizado, se preocupa por las características y necesidades de cada uno y les proporciona una ayuda adaptada.
- e) Desempeñar excepcionalmente tareas de gestión o supervisión que pueden oscilar según distintos niveles de control.
- f) Hacer conocer y destacar experiencias innovadoras que de otro modo permanecerían ocultas, realizadas por profesores que no las dan a conocer en los foros habituales.

- g) Establecer procesos de evaluación formativa, procesos que estimulen la introducción de cambios, de medidas innovadoras para el perfeccionamiento de la actividad.

#### **4. APERTURA DEL PROFESOR A LA COLABORACION CON LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD.**

La colaboración entre profesores y padres en la educación de los alumnos constituye otro importante factor para el incremento de la calidad de la enseñanza. Tradicionalmente numerosos educadores han puesto de relieve la necesidad / conveniencia de esta colaboración. Pero es en las últimas décadas en las que se subraya con mayor intensidad. Se constata en los años setenta que la escuela no puede cumplir por sí sola los fines encomendados por la sociedad y las administraciones educativas. En esta misma época se produce también una corriente reivindicativa del derecho a la participación de los padres en la gestión y actuación de los centros escolares. La investigación pone de relieve asimismo que cuando existe colaboración familia / centro, el absentismo escolar es menor, los problemas de disciplina se reducen y las calificaciones, en general, se incrementan, desarrollándose de manera especial actitudes positivas en los alumnos hacia la escuela y el aprendizaje. Todos estos hechos conducen a que los organismos educativos a nivel internacional y nacional tomen conciencia de la necesidad de estimular la participación de los padres. Así, en la Conferencia del Consejo de Europa de 1981 (Galton, 1989), se decía:

“Los padres deben participar en la implementación de todas las medidas que tengan relación con condiciones de trabajo y de vida en la escuela. Deben estar representados a todos los niveles: local, regional y nacional y en todas las ramas de la enseñanza y, en sentido amplio, de la educación”.

A partir de esta época en numerosos países se procede a la elaboración de marcos legales que orienten y estimulen la participación de padres en las áreas escolares y en general, la colaboración entre estos y los profesores. Se contempla la representación de los padres en los órganos colectivos de los colegios, se instituyen las asociaciones de padres, se adoptan medidas para la formación del profesor en tareas de colaboración con los padres, se procura que los centros faciliten estas tareas de colaboración (tiempos, espacios, recursos...) y se atiende a la misma formación de los padres para que puedan participar eficazmente en las tareas escolares... Así, en lo que respecta a España, se registran los siguientes pasos sobre la facilitación de la participación:

- La Constitución, en su artículo 27 garantiza el derecho de los padres a participar en el sistema oficial de educación. Este derecho se contempla a nivel individual (elección de centro, relación de padres con profesores) y a nivel grupal (asociaciones de padres).
- En la LODE se establecen los Consejos Escolares, como órganos colectivos con representación de padres en ellos, a distintos niveles (estatal, autonómico, de centro...)
- En la LOGSE se progresa en la garantía a los padres de su capacidad de participación individual y colectiva en los centros escolares, su gestión y colaboración en las actividades educativas.
- Mediante el decreto de 2-VII-86, si bien con antecedentes desde el año 31 y más recientemente en la Ley General de Educación de 1970 y la Constitución de 1978, se establecen las bases para la creación de asociaciones de padres de alumnos y se determinan las funciones de éstas: apoyo a los profesores en sus tareas educativas y asesoramiento y

estímulo a los padres en su participación con los profesores y en actividades de representación y gestión en los órganos colectivos.

De manera específica, el profesor puede recabar la participación de los padres en aspectos como los siguientes:

- a) Constituyendo parte activa del Consejo Escolar de Centro, acudiendo a las reuniones del mismo y participando en la resolución de problemas, en la realización de proyectos, etc. Haciendo posible una gestión eficaz de la actividad escolar.
- b) Mediante la colaboración en la organización de actividades extraclase que, realizadas fuera del horario normal en las instalaciones escolares, vienen a proporcionar a los alumnos una valiosa formación complementaria en ámbitos de relevante actualidad sociocultural (actividades artísticas, deportivas, de idiomas, informática, salud, ambiente...)
- c) Facilitando datos sobre el alumno, principalmente al comienzo de la escolaridad, que permitan al profesor personalizar su intervención y facilitar la integración sin traumas del mismo en la escuela.
- d) Actuando en el hogar como refuerzo de las actividades realizadas en clase, mediante la ejercitación de determinados aprendizajes (por ejemplo, lectura) y sobre todo, mediante la estimulación en el alumno de actitudes positivas hacia el trabajo escolar.
- e) Un terreno en el que la colaboración de los padres con el profesor puede tener especial interés es el de los temas o contenidos transversales. Así, en el caso de la educación para la convivencia, pueden identificarse aspectos de especial interés, como los siguientes: (Babansky, Y. 1986):
  - Mantenimiento en la familia de un clima relacional basado en el diálogo, en el razonamiento y no en el autoritarismo, en el que las actuaciones se justifiquen. Este clima constituye el primer paso para la formación de personas razonadoras, capaces de establecer relaciones de carácter comprensivo, responsable y solidario.
  - La existencia en el hogar de plantas y animales, la responsabilización del niño en el cuidado de los mismos constituye un inestimable aprendizaje sobre el valor de la vida, que se transfiere con intensidad al ámbito humano.
  - El cuidado de las lecturas que están al alcance del niño, en las que se destaquen valiosas cualidades humanas: honradez, generosidad, solidaridad, frente a ejemplos de conductas destructivas.
  - La práctica de juegos y la posesión de juguetes que transmitan estímulos positivos y edificantes frente al fomento de la violencia o la destrucción.
  - El cuidado con el uso de Tv., con objeto de que el niño contemple programas que ofrezcan una imagen solidaria de las relaciones entre las personas y los pueblos. En este mismo sentido y ante la necesidad de conocimiento de la realidad, el estudio crítico de la misma, superponiendo una actividad racionalizadora.
  - El mantenimiento por la familia de relaciones pacíficas y amistosas con gentes pertenecientes a diversas culturas. El niño aprende desde sus primeros años a entenderse con gentes diversas, a comprenderlas y desarrolla actitudes positivas hacia sus culturas. De manera específica, en contextos de carácter multicultural la familia podría mantener unos principios de actuación basados en fomentar en los niños:

- La identificación de valores esencialmente comunes a todas las personas.
- La identificación de características diferenciales entre diversos grupos.
- Determinación de características raciales y sociales: ¿qué diferencias dependen de la clase social y cuáles del origen étnico-cultural?
- Identificación de componentes emocionales, actitudes, prejuicios, hacia ciertos grupos sociales.

## BIBLIOGRAFIA

- ALBERTE, J. R. (1994):** *Los centros específicos de educación especial*. Santiago, ACK Comunicación.
- ANTUNEZ, S. (1994):** "La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación" *Revista de Educación*, 304 (1994), pgs 81-111.
- BABANSKY, Y. (1986):** "Responsabilidades y deberes del maestro". En UNESCO (1986): *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Teide. UNESCO.
- BURNS, J. y ANDERSON, L. (1987):** "The activity structure of lesson segments". *Curriculum Inquiry*, vol 17, 1.
- DOYLE, W. (1985):** "La investigación sobre el contexto del aula". *Educación*, n° extraord.
- FITZGIBBON, A. (1987):** "Modelo de aprendizaje experiencial como modelo de supervisión de la enseñanza de los futuros profesores" *European Journal of Teacher Education*, 10.
- GAIRIN, J. y DARDER, P. (1994):** *Organización de centros escolares*. Barcelona, Praxis.
- GALTON, M. BLYTH, A. (1989):** *Handbook of Primary Education in Europe*. Ed. D. Fulton. London. Council of Europe. Strasbourg.
- GATHER, M. THURLER (1994):** "Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l'individualisme". *Revue Française de Pédagogie*. 109, 1994.
- HAMILTON, F. (1983):** "The social side of schooling: ecological studies of classroom and schools" *The Elementary School Journal*. 83,4.
- HEGARTY, S.; HODGSON, A. y CLUNIES-ROSS, L. (1988):** *Aprender juntos*. Madrid, Morata.
- LEITHWOOD, K. (1994):** "Liderazgo para la reestructuración de las escuelas". *Revista de Educación*, 304, (1994), pgs 31-60.
- REYNOLDS, A. (1995):** "The Knowledge Base for Beginning Teachers Education Professionals' Expectations versus Research Findings on Learning to Teach". *The Elementary School Journal*, 95, 3. 1995.
- ROSALES, C. (1992):** *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea.
- ROSALES, C. (1994):** *La enseñanza del lenguaje verbal en su contexto escolar y multicultural*. Santiago, Tórculo.
- ROSALES, C. (1995):** *Educación para la convivencia: renovación social de los contenidos de enseñanza*. Santiago, Tórculo.
- UNESCO (1986):** *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Teide, Barcelona.
- ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1987):** "Enseñar a los estudiantes de profesor a reflexionar". *Harvard Educational Review*, 57,1.