

Sobre los condicionantes del éxito escolar

JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Educación, Universidad Complutense

RESUMEN

Una investigación realizada con la participación de profesores y alumnos de dos centros públicos de EGB, uno experimental y otro de control, ha verificado de nuevo la incidencia positiva en los resultados de los alumnos y en el quehacer profesional de los profesores (los dos aspectos del éxito escolar) de:

- la *participación autónoma y creativa por parte de los profesores, decisores activos e interdisciplinarios de las propuestas de aprendizaje;*
- la *acción profesional desarrollada desde el planteamiento metodológico de la Investigación-Acción;*
- y el *liderazgo situacional.*

ABSTRACT

A concluded inquiry with the teachers and the pupils' implication from two public (state) schools, an experimental one and control one, has verified again the positive incidence in the pupils' marks and in the teachers' professional work (the two aspects of scholar achievement) from:

- the teachers' autonomous and creative participation (the active and interdisciplinary makers of the learning plans;
- the professional action growing up from the methodological planning of the Action-Research;
- and the situational leadership.

1. Sentido e interés de la Investigación

Estamos en el tiempo de la *calidad*. Parece que de casi todo hay mucho, *cantidad*, y se hace imprescindible seleccionar, mejorar, alcanzar otro valor, la *calidad*. También en el sistema escolar. Hay fuerte inversión y además muchas realidades de la vida psico-cultural de una sociedad dependen de él.

Por otro lado, no hace mucho, un informe del INCE daba ciertas alertas. El número de alumnos con resultados bajos, conocidos por los datos de las evaluaciones, es bastante elevado: con diferencias entre CC.AA. y entre disciplinas, pero más de un tercio de los alumnos no alcanzan los niveles previstos. ¿Qué hacer? Probablemente aplicar realmente más de lo que ya se sabe al sistema. Trasladar a la vida de las aulas más causas y más razones, más técnica y más implicación según los saberes y prácticas ya contrastados.

Se presentan aquí el proceso y el resultado de una investigación patrocinada por el CIDE. La investigación, situada en el horizonte cualitativo de la INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, intentaba avanzar en el conocimiento de:

«Si efectivamente el cambio investigador-activo del “clima” de las aulas (estilo de relación) y del replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, por parte de los profesores, provocan diferencias significativas en los resultados de los alumnos.»

La investigación-acción comenzó en la década de los años 40 con el psicólogo social K. Lewin (1946), con estos rasgos: a) una actividad desarrollada por grupos o comunidades con el fin de cambiar sus circunstancias, de acuerdo con una idea compartida; b) práctica social reflexiva, sin distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esa práctica; c) un proceso que exige la integración de la acción.

S. Kemmis y R. McTaggart (1989) definen: «*La I-A es una forma de indagación autorreflexiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas de las situaciones en que tienen lugar*». Las finalidades de la I-A son: la transformación social, la formación del profesorado y la innovación.

El modelo de I-A concreto debe (como se ha realizado en esta investigación):

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

El modelo de I-A consiste en una espiral autorreflexiva de bucles: planear, actuar, observar y reflexionar.

La I-A de los profesores participantes en el proyecto se basa en los siguientes «mundos» teóricos, que definen un punto de partida conceptual sobre la profesionalidad profesoral:

- a) la incidencia tecnológica de la programación de aula (P.A.), que provoca el acercamiento entre los lenguajes y los mundos simbólicos de los alumnos y de los marcos curriculares. El *aprendizaje significativo* (Ausubel, 1971) requiere la adecuación de los códigos intervinientes en la *decodificación* de los mensajes intercambiados en las aulas (Bernstein, 1967);
- b) la aplicación y control de seis dimensiones de la vida del aula (tres eminentemente psicológicas, *modelado, inteligencia, expectativa*, y tres sociológicas, *grupo, lenguaje, interculturalidad*), que la literatura científica ha definido como relevantes en los logros de aprendizaje y en el cambio de actitudes (López Herrerías, 1990);
- c) el *liderazgo situacional*: cada grupo es una realidad, que requiere el tratamiento adecuado en función de la madurez-inmadurez para la tarea (Havelock y Blanchard, 1984).

1.1. Hipótesis y metodología de la investigación

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

Precisamente, en función de la búsqueda de ese criterio de homogeneidad y por exigencias de la investigación se propuso a los centros participantes el agrupamiento de esos cuatro grupos —los dos de control, C.P. «P. Andrés Manjón» y los dos experimentales, C. P. «Escuelas Bosque»—, con alumnos que a lo largo de EGB y sobre todo en 6.º y en 7.º tuviesen parecidas valoraciones.

Aunque es un criterio externo, respecto del estilo de aprendizaje y de los criterios evaluadores de los profesores, el hecho de que en los dos centros intervinientes se mantuviese prácticamente la totalidad del profesorado, siendo, en consecuencia, ellos mismos, los calificadores de los alumnos

considerados, permite tener en cuenta la imprescindible homogeneidad de las calificaciones de los grupos de contraste.

Diseño de la Investigación:

1. Cuatro grupos de alumnos de 8.º de EGB, de dos centros públicos: dos grupos experimentales: dos grupos de control: agrupamiento homogéneo.
2. Observación y conocimiento de cada grupo:
 - análisis de las notas de los cursos anteriores (6.º y 7.º de EGB).
 - análisis de las calificaciones de los profesores y de contraste, realizadas éstas por el grupo investigador, en el inicio del curso 8.º de EGB.
3. Los profesores de los dos grupos experimentales mantienen unas reuniones iniciales (finales de Septiembre) y a largo de todo el curso, los miércoles de 12,00 h. a 13,00 h., con incidencia especial en tres supuestos temáticos del proceso institucionalizador de la I-A:
 - a) la mejora del «clima»: liderazgo situacional;
 - b) apoyo curricular propio: Programación de aula (participación e interdisciplinariedad);
 - c) variables psico-sociales de aprendizaje.

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

4. Pre-test de conocimientos en las disciplinas de Matemáticas, Lengua y CC. Sociales para 8.º de EGB en los 4 grupos.
5. Los dos agentes externos y las siete profesoras, más la directora, de los dos grupos experimentales —8.º A y B del C. P. «Escuelas Bosque»—, mantienen una reunión semanal los miércoles de 12,00 h. a 13,00 h., desde noviembre (1990) hasta mediados de mayo (1991). Previamente, en septiembre-octubre (1990) hubo otras frecuentes reuniones para dialogar sobre el planteamiento y los objetivos de la investigación, que, a su vez, fueron precedidas de tres reuniones en marzo del 90 hasta converger en el acuerdo participativo de la investigación.

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

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

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

H1 1.1 (Hipótesis alterna): En los grupos experimentales hay cambio en los resultados;

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

1.2.1 Hay cambio en la variable «clima» y no en los resultados;

1.2.2 No hay cambio en la variable «clima» y sí en los resultados;

debido al proyecto de Investigación-Acción mantenido por los profesores de los grupos experimentales.

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

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

- b) los centros públicos de gran ciudad representan en este nivel de enseñanza un elevado porcentaje de alumnado;
- c) a su vez, la estratificación socio-cultural representada es mayoritaria en el conjunto de la realidad socio-económica;
- d) el profesorado de estos centros representa también el núcleo más numeroso de los profesores del sistema.

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

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

De entre las pruebas no-paramétricas, se elige por estas circunstancias la Ji cuadrado (X^2): prueba válida para conocer si existe alguna asociación entre dos variables o si existen diferencias entre dos o más grupos estén o no relacionados. Además tiene más aplicabilidad si el número de sujetos supera los 50, en cada grupo, aspecto que se da en este caso. Esta prueba requiere el tratamiento de categorías —«aptos», «no-aptos»—, que son las variables que consideramos en los grupos implicados en el diseño de la investigación.

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

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

1.2. *Significado del problema y objetivos de la investigación*

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

Los agentes externos de la investigación —director y coordinador— iniciaron la actividad, en los primeros meses del proceso —octubre-diciembre—, con un trabajo interesado en animar la maduración como GRUPO del conjunto de profesoras del Centro experimental, «Escuelas Bosque», como un grupo investigador de la propia acción.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Desde estos planteamientos, los OBJETIVOS de la Investigación se formulan con más precisión, en dos subconjuntos:

a) OBJETIVOS más generales y globales

- la mejora de la calidad de la enseñanza de los profesores a través de su cooperación en un programa de Investigación en la Acción;
- crear un proceso de reflexión profesional que constituyera un banco de conocimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de una cultura profesional común;
- el planteamiento de una inquietud inicial para el desarrollo institucional de los centros escolares, lugar de trabajo de los profesores.

b) OBJETIVOS más concretos e inmediatos

- conocer los resultados académicos de los diferentes grupos de alumnos intervinientes en la investigación y constatar si hay diferencias entre los grupos experimentales y los grupos de control;
- aplicar a los profesores de los grupos experimentales estrategias pautadas de innovación pedagógica en dos dimensiones:
 - a) el «clima del aula»: el profesor «líder situacional»;
 - b) y el aprendizaje significativo (planteamiento didáctico concretado en la atención a los tres condicionamientos sociológicos (grupo, lenguaje, interculturalidad), que se manifiestan en la programación inmediata del aula y en la realidad y vivencia culturales de los alumnos;
- entrenar al profesorado de los grupos experimentales en la aplicación de la programación de aula y valorar la conveniencia y la utilidad de dicha actividad en la mejora de los resultados;
- valorar crítica y creativamente la actividad docente como una profesión dinámica y de amplia exigencia decisional en función del planteamiento curricular abierto;
- constatar la incidencia y el interés que tiene para la profesión docente el entrenamiento en actitudes de «liderazgo situacional» para la mejora de la vida del aula y del resultado educativo y académico.

1.3. *Presentación conceptual y operativa de los tres soportes mencionados para el programa de Investigación-Acción*

1.3.1. La Programación de Aula (P. A.): En el marco teórico-práctico, propuesto en la LOGSE, hay un encabalgamiento decisional del currículum en tres momentos

- el más general: el Diseño Curricular Base (DCB): responsabilidad del Estado y de las CC.AA;
- el intermedio: el Proyecto Curricular del Centro (PCC): responsabilidad del centro escolar;
- el último y más inmediato momento curricular: la Programación de Aula (P. A.): responsabilidad de los profesores de cada centro escolar.

1.3.2. Las Variables Psico-Sociológicas mencionadas tienen el siguiente perfil

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

1.3.2.2. Variables psico-SOCIOLÓGICAS: liderazgo, lenguaje, apertura-clausura (López Herrerías, 1990).

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

Este modelo del liderazgo situacional se basa en dos variables: cantidad de DIRECCIÓN (conducta de tarea: a) la disposición y habilidad para asumir responsabilidades; y b) la formación y la experiencia aplicables de un individuo o de un grupo) y cantidad de APOYO SOCIOEMOCIONAL (conducta de relación), que el líder puede o debe proporcionar a los miembros del grupo dependiendo de la SITUACIÓN-NIVEL DE MADUREZ del grupo: Se tipifican cuatro niveles de madurez y sus correspondientes es-

tilos de liderazgo situacional: baja madurez, ORDENAR; medio-baja madurez, PERSUADIR; medio-alta madurez, PARTICIPAR; alta madurez, DELEGAR.

2. Estrategias y resultados en el desarrollo de la Investigación

2.1. Reflexión personal sobre la tarea docente

Por primera vez en su vida profesional (al menos de un modo sistemático), las profesoras (las siete profesoras de los grupos experimentales 8.º A y 8.º B, «Escuelas Bosque» y la Directora), participantes en la investigación, han conseguido llegar a una reflexión personal y cooperativa sobre la propia tarea docente y sobre el quehacer práctico desarrollado en el aula. Ha sido un trabajo realizado en grupo y con implicación de todas ellas como «equipo», cuya tarea revierte en la actividad docente sobre unos mismos alumnos, sin pérdida por ello de su autonomía personal y profesional.

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

- La pregunta: ¿Cómo te consideras en tu relación con los alumnos?, es respondida como sigue:
 - a) *«Promotor de su evolución intelectual y humana facilitando su acceso a la cultura»;*
 - b) *«Me considero como alguien que les «pone en marcha» y «estoy ahí.»* (Profesora del área de CC. Naturales).
 - c) *«Abierta a ellos, pero exigente. Trato de sacar en el alumno el máximo de su poco o mucho de sus posibilidades. (sic). Trato de inculcarles que la PLÁSTICA tiene que estar no a un lado, sino como cualquier otra asignatura.»*
 - d) *«Soy abierta, me gusta que me sientan su amiga y soy muy accesible, siempre que ellos lo quieran, no me gusta meterme en su vida. Muy entusiasta, creativa, innovadora, aunque un poco anárquica en todo lo que se refiere a normas rígidas de conducta. Siempre estoy aprendiendo y a veces pienso que no sé nada.»*

- e) *«Comunicadora y muy volcada en el trabajo directo con ellos. Intentando que los alumnos también se interesen y su respuesta sea amplia.»* (Profesora de CC. Sociales).
- f) *«Persona que les acompaña y ayuda a tener unos conocimientos que considero necesarios.»*

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

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

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

SOCIOEMOCIONAL: abierto: 6/8/9/10/10/+/-;
 cerrado: 4/2/0/0/0/;
 entusiasta: 8/7/10/10/7/+/-;
 apagado: 2/2/0/0/3/;
 neutro: 2/3/-/-/-/-/;
 satisfecho generalmente: 3/6/5/8/7/;
 insatisfecho generalmente: 7/4/-/-/3/;

INTELECTUAL: claro: 7/9/9/-/8/+/-;
 preparado: 8/7/-/5/8/-/-/;
 muy sujeto a lo establecido: 4/4/2/0/3/
 a veces;
 creativo: 7/8/9/7/7/+/-;
 sin normas: 2/4/-/6/3/sometimiento a unas
 mínimas;
 innovador: 6/7/9/10/5/-/-/;
 entusiasta: 8/7/-/10/7/+/-;
 accesible: 6/6/9/10/0/-/-/;
 distante: 4/4/-/-/-/-/-/.

Es resaltable que no se consideran nada «apagadas», sí muy entusiastas y, sin embargo, el grado de insatisfacción, respondido sólo por cinco de las ocho, con cierta frecuencia es algo elevado: ¿condiciones laborales?, ¿escaso nivel de respuesta por parte del alumnado? ¿cansancio psíquico?...

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

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

Respecto del grupo A, todas las profesoras, excepto una, valoran en un grado mayor la responsabilidad de los alumnos que la autonomía. La responsabilidad queda medida en la franja, más-menos 7, mientras que la autonomía queda señalada en la franja, más-menos 5,5.

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

¿Cómo me veo en la actividad con el grupo? y

¿Cómo creo que me ve el grupo?

En general, las respuestas ofrecidas a estas preguntas muestran confianza, agrado y buena comunicación para la actividad escolar. De nuevo, aparecen, como ya se indicó anteriormente, más comentarios ligados a los aspectos socio-emocionales que a los tecnológicos, conectados con la tarea.

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

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

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

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

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

- a) animar una relación profesor-alumno flexibilizada desde el planteamiento del liderazgo situacional;
- b) trabajar globalmente desde el planteamiento inicial de una madurez para la tarea baja (ordenar) y media-baja (persuadir);
- c) provocar en la medida de lo posible planteamientos diferenciados, según los posibles micro-grupos de alumnos presentes en cada aula, de modo que se avanzase en actitudes de progresiva maduración.

2.2. Estrategias de innovación pedagógica

Las profesoras integrantes del grupo, como equipo profesional, se han centrado en el estudio, análisis reflexivo y aplicación paráctica de diversas ESTRATEGIAS ENCAMINADAS A LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA,

a la ruptura consciente con los quehaceres rutinarios, a la posibilidad de un cambio que mejore y aumente su profesionalidad.

Para ello:

- a) Se han ejercitado en el debate interno al grupo, abierto y enriquecedor de perspectivas, para un cambio permanente en la calidad de su tarea docente. Respecto de este punto, propuesto el análisis de las variables psico-sociológicas indicadas como condicionantes de su papel profesional, se debatió durante varias semanas la consideración y proyección operativa de la INTELIGENCIA en el quehacer del aula.

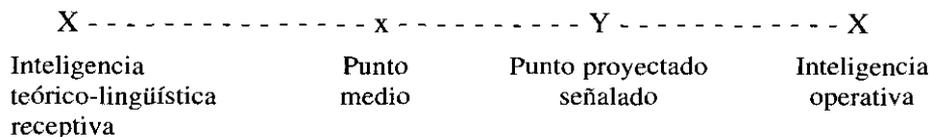
El protocolo elaborado para recoger la proyección personal, respecto de la inteligencia, comenzaba con este interrogante: ¿Qué es para tí la inteligencia?

Respuestas:

- *«la capacidad de establecer amplias interrelaciones el individuo con el medio»;*
- *«la facultad —en cada niño distinta— para entender, relacionar esos conocimientos que va adquiriendo e ir relacionándolos en todas las áreas»;*
- *«ser inteligente es saber aprovechar de cada situación aquello que es más útil para los intereses que en ese momento se tengan»;*
- *«la capacidad de tomar datos, informaciones, relacionarlos y sacar conclusiones; valerse del entorno para desarrollar y enriquecer lo interior»;*
- *«la capacidad de comprender el mundo que te rodea, ir relacionándolo y ampliándolo».*

Casi todas las expresiones se acercan a una visión intelectualista-operativa; probablemente mejorable en sintonía con un quehacer escolar más integrado en aprendizajes significativos y de aplicación a la realidad. Es muy directamente funcional y problemáticamente educativa aquélla que insiste en que «ser inteligente» (no «la inteligencia») es saber «sacar», «cada situación», «más útil», «intereses», «se tengan».

Como complemento de esas descripciones, a continuación, se construyó un línea, terminada en sus dos extremos con dos diferentes percepciones de la inteligencia. De un lado, «inteligencia teórico-lingüística, receptiva». De otro, «inteligencia práctica-operativa-activa».



La finalidad era que cada profesora colocase en un punto de la línea continua la proyección de la inteligencia que mantenía en el trabajo con los alumnos. Así fueron las señalizaciones: prácticamente, sin diferencias, aunque la colocación ha sido personal: el lugar elegido está equidistante del punto medio de la línea y del extremo que delimita la inteligencia operativa.

Para contrastar la coherencia o no con la práctica de estas afirmaciones y decisiones anteriores, era necesario conocer:

¿Cómo trabajas prácticamente la inteligencia de los alumnos?, pregunta que se quería analizar con estas dos alternativas:

- Basándote en tu concepción de lo que es la inteligencia, o
- basándote en los conocimientos que tiene el alumno que adquirir. (No hay que olvidar que la realización de los protocolos aquí manejados y comentados, también han sido elaborados por el mismo grupo, como consecuencia de los debates internos habidos).

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

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

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

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

- «Que no sean pasivos, receptivos, sino que tienen que participar, buscar, relacionar, ser protagonistas y llegar al máximo de sus posibilidades». No clarifica cómo; sin embargo, líneas posteriores aparece una frase clave, tema de largos debates en las reuniones del grupo; dice: «En principio, hay que darles esos conocimientos, pero más tarde que él busque, relacione...» (Inteligencia operativa). El problema, es evidente, está en esos «en principio» y «más tarde». «Hay que darles conocimientos» es una de las neuralgias más complejas, puede que arraigadas y puede que negativas? de nuestro sistema escolar. ¿Excesiva generalización?

- «Intentando que los conocimientos sean el instrumento para el desarrollo y la capacitación de sus posibilidades». (Tampoco se insinúa el cómo; no obstante, de nuevo, en otro lugar del mismo protocolo se insiste, como en el caso anterior, «en el principio» (temporal) de la inteligencia receptiva, como «medio» para «facilitar estas (subrayado) facultades», refiriéndose a la inteligencia activa. Esa permanente disyunción entre *dar conocimientos* y *buscar que sean operativos* es uno de los mayores problemas de desconocimiento e incorrecta respecto de la inteligencia y del conocimiento.)

- b) Han diseñado y desarrollado «modelos» de programación de actividades didácticas en equipo. Así, han llevado a cabo actividades interdisciplinarias, han colaborado en la presentación de materiales temáticamente relacionados y han diagnosticado y tomado posiciones respecto de reacciones y de conductas de determinados alumnos. Más en concreto, comenzaron el entrenamiento de las adaptaciones curriculares previstas en la LOGSE, han contrastado sobre su operatividad y han analizado los aspectos favorables y más costosos y duros de su realización.

- c) Se han detenido reflexivamente en la autoobservación y en el autoanálisis de su actuación profesional y, con ello, han profundizado sin duda en los condicionamientos (epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, psicológicos, sociológicos), a que se hayan sometidos los procesos instructivos y educativos que concluyen en los propios alumnos a su cargo. Todo ello, para facilitar la «construcción personal» de éstos en un momento crítico de la emergencia de la personalidad que se debate entre la «independencia» y la «autoresponsabilidad».

2.3. *El «clima» de trabajo*

Se puede afirmar que se logró mejorar el «clima» de trabajo cooperativo de los miembros del equipo de profesoras y, consecuentemente, de la misma actividad discente en los grupos experimentales de alumnos, como todas y cada de las profesoras del equipo constataron y manifestaron explícitamente. Tal resultado no es posible, en modo alguno, hacerlo extensivo a los grupos de control, como hemos podido observar en las reuniones más informales y en las visitas realizadas al C. P. «Padre Andrés Manjón». No obstante, es obvio que el trabajo proyectado en la investigación ha constituido, ante todo, un primer paso, un acercamiento al cambio innovador, tanto de la actitud de los profesores, como de los resultados de la tarea docente y educadora.

2.4. *Percepción de la institucionalización del grupo*

El equipo de profesoras, equipo investigador, a propuesta de los agentes externos, escribieron unas indicaciones respecto de la evolución que habían percibido en la institucionalización del grupo, transcurridos siete meses de reuniones y actividades grupales:

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

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

- *«Se empiezan a introducir experiencias interdisciplinares muy positivas»;*
- *«Se rompen horarios y se flexibiliza organizadamente el uso de las aulas comunes»;*
- *«Se ve conveniente introducir el «gran grupo» para ciertas actividades»;*
- *«El alumno va aceptando esa libertad y se siente bien»;*
- *«Se trabaja en las distintas materias, como básico, la autoevaluación»;*
- *«Cada actividad nueva introducida deja ganas de hacer más, aunque se tiene en cuenta la importancia de valorar los resultados de las adquisiciones».*

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

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

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

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

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

La diferencia es tan exigua en las calificaciones de 6.º curso de los dos colegios, que puede fácilmente deberse al azar. Por otro lado, confirma la convenida hipótesis inicial de que fuesen dos colegios de fuerte semejanza socio-educativa, para favorecer el intento de comprobar la hipótesis a in-

vestigar: que si se manifestaba algún cambio, a partir de realidades semejantes, pudiese explicarse por la actividad de investigación-acción desarrollada con el grupo experimental.

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

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

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

Curso 6.º		
	<i>«Escuelas Bosque»</i>	<i>«Andrés Manjón»</i>
Aptos.....	51	48
No aptos.....	2	5

Curso 7.º		
	<i>«Escuelas Bosque»</i>	<i>«Andrés Manjón»</i>
Aptos.....	38	37
No aptos.....	15	16

Este «salto» hacia los «no-aptos» fue tema de debate en el grupo investigador. El diagnóstico generalmente admitido fue unánime: el cambio de edad, el paso general a la adolescencia, nuevas vivencias, expectativas... Se replanteó la conveniencia de coordinar profesores, curricula... de ambos

cursos académicos con el fin de superar este fuerte hiato. De otro lado, el planteamiento de la LOGSE se entendía era una buena respuesta para superar situaciones complejas y probablemente no bien resultas, como la ahora detectada.

- En 8.º curso, las calificaciones aumentan la tendencia negativa (28 y 31 no aptos, respectivamente, en los dos colegios, «Escuelas Bosque» y «Andrés Manjón», indicada ya en 7.º hasta hacerse mayor el número de no-aptos que el de aptos en los dos colegios, por una diferencia de 4 y de 10, respectivamente.

	No aptos			
	6.º	7.º	8.º	Total
C. P. «Escuelas Bosque»	2	15	28	45
C. P. «Andrés Manjón»	5	16	31	52

En los dos colegios se dan las mismas tendencias:

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

	No aptos		
	6.º	7.º	8.º
C. P. «Escuelas Bosque»	2 (13)	15 (13)	28
C. P. «Andrés Manjón»	5 (11)	16 (15)	31

- cierta tendencia negativa algo mayor en el C.P. «Andrés Manjón».

Los datos anteriores en tantos por ciento permiten ver la clara diferencia entre aptos y no-aptos y la tendencia en los dos colegios a lo largo de los tres cursos:

	No aptos / Porcentaje			
	6.º	7.º	8.º	Total
C. P. «Escuelas Bosque»	2 / 1,06	15 / 7,95	28 / 14,8	45 / 23,8
C. P. «Andrés Manjón»	5 / 2,65	16 / 8,48	31 / 16,4	52 / 27,5

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

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

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

	Aptos	No aptos	Total
C. P. «Escuelas Bosque»	24	28	52
C. P. «Andrés Manjón»	21	31	52

Hallada la « χ^2 », el valor es 0.352, que contrastado con la tabla de interpretación nos dice que las probabilidades de que se deba al azar esa diferencia calificadora es de más del 50%.

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

	Noviembre 90		Mayo 91	
	Aptos	No aptos	Aptos	No aptos
C. P. «Escuelas Bosque»	18 / (33%)	35 / (66%)	15 / (28%)	38 / (71%)
C. P. «Andrés Manjón»	14 / (26%)	39 / (73%)	2 / (3%)	51 / (96%)

En este cuadro se resalta lo siguiente:

- el % de aptos en Noviembre, en los dos Colegios, es muy cercano (33%, 18, en el C. P. «Escuelas Bosque»; 26%, 14, en el C. P. «Andrés Manjón»); correspondientemente, los calificados como «no-aptos» tienen una diferencia porcentual de 7 puntos más en el C. P. «Andrés Manjón»; (35 de 53 en el C. P. «Escuelas Bosque» y 39 de 53 en el C. P. «Andrés Manjón»;
- el % de aptos en Mayo, en los dos Colegios, es bastante dispar, 15 y 2, respectivamente, en el C. P. «Escuelas Bosque» y en el C. P. «Andrés Manjón». En %, el 28% y el 3%, respectivamente.

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

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

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

Comprobada esa diferencia de calificaciones en mayo, por los agentes externos, estudiamos los resultados de noviembre, también realizados por los agentes externos. Si en este caso, dichas calificaciones no fuesen signi-

ficativamente diferentes y sí lo son las de Mayo, como hemos comprobado, podría atisbarse la confirmación de la hipótesis inicial: la incidencia positiva del grupo de investigación-acción en el desarrollo del proceso de aprendizaje de los alumnos.

	Noviembre 90		
	Aptos	No aptos	Total
C. P. «Escuelas Bosque»	18	35	53
C. P. «Andrés Manjón»	14	39	53

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

¿Por que las diferencias de noviembre —comienzo de curso de 8.º de EGB, en los dos centros, el experimental y el de control— se mantienen en un valor de « χ^2 », cuya probabilidad de que se deba al azar es cercana a un 40.00%, semejante a los encontrados en los otros dos cursos 6.º y 7.º y las diferencias de mayo alcanzan un valor de « χ^2 » cuya probabilidad de que se deban al azar las diferencias de las calificaciones es de 0,1%?

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

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

	Aptos profesores	Aptos aa. externos	Total
C. P. «Escuelas Bosque»	24	15	39
C. P. «Andrés Manjón»	21	2	23

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

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

4. Conclusiones y proyección investigadora

- Que como ya demostró E. Mayo, en los años 20 en la Western Company Electric, K. Lewin y Moreno, en los años 40 y toda la Psicología Clínica e Industrial de los años 60 y 70, además de los estudios que conectan la calidad con los niveles de interacción humana, Thibaut, Kelly, G. C. Homans (1980), LA CONCIENCIA DE FORMAR PARTE DE UN GRUPO MEJORA EL NIVEL DE SATISFACCIÓN PERSONAL PARA LA ACCIÓN.
- Que la formación permanente de los profesores tiene un ÓPTIMO ÁMBITO DE ENTRENAMIENTO Y DE MADURACIÓN, QUE ES EL PROPIO CONTEXTO EN DONDE SE REALIZA LA ACTIVIDAD DIARIA.
- Que en los Centros de formación inicial, sobre todo, se incluya en el curriculum, ya como contenidos, ya como aplicación valorativa y actitudinal, EL ENTRENAMIENTO MENTAL Y LA REFERENCIA SOCIO-EMOCIONAL POSITIVA HACIA LA ACTIVIDAD GRUPAL; se trata de propugnar y animar una «PEDAGOGÍA DE LA DECISIÓN».
- Que una de las dificultades más relevantes observadas, durante el desarrollo de la investigación y la puesta en marcha de la institucionalización del grupo, consiste en que en el centro no se vive la actividad profesional desde un horizonte de «cultura empresarial participativa y coordinada», lo cual coloca el punto de partida para la innovación y el cambio en un espacio algo distante.

- Que en el transcurso del proceso de Investigación-Acción, realizado durante el curso en que se efectuó la investigación referida, se fue seleccionando la actividad hacia el DESARROLLO CUALITATIVO DEL GRUPO DE PROFESORES.
- Que constatar y superar las fases diferentes de institucionalización del grupo, desde el desmembramiento inicial, cargado de inseguridad y defensa, hasta el animoso y generoso estado de participación, toma de postura y propuesta de actividades diferentes, pasando por los vaivenes de los tiempos de duda y deseos precipitados de alcanzar logros, ha sido, tanto para los agentes externos, como para el equipo de profesores, la experiencia más gratificante y el resultado más solvente y divulgable del trabajo realizado.
- Que las hipótesis propuestas han sido satisfactoriamente validadas. Como ya hemos indicado, la hipótesis, H_0 (hipótesis nula): «En los cuatro grupos no hay cambios en los resultados, dado que si los hay se debe al azar», parece haber quedado rechazada: sí hay cambios, sólo significativos en las pruebas realizadas por los agentes externos, y éstos son suficientemente significativos para no deberse al azar.

En consecuencia y en relación con lo anterior, la hipótesis alterna también ha sido validada, dado que ha habido cambio en el «clima» del grupo profesional de los profesores y en los resultados, sólo de forma significativa desde la contrastación exterior, mantenida desde dentro de los grupos de profesores una tendencia muy semejante en los dos colegios: a) aumento lineal de los no-aptos a medida que se avanzaba curso desde 6o. a 8o. de E.G.B., y b) cierta tendencia por la que el centro «Andrés Manjón» tenía un mayor número de no-aptos, poco significativo.

Bibliografía

- Argile, M. (1983). *Análisis de la interacción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ausubel, D. P. (1976). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, R., and Winston. (Traducción, 1976, México: Trillas).
- Bakeman, R. y otros (1989). *Observación de la interacción*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: MEC/Paidós.

- González, R. y Latorre, A. (1987). *El maestro investigador*. Barcelona: Grao.
- Havelock, R. G. y Blanchard, K. (1984). *El liderazgo eficaz*. México: IDHASA.
- Homans, G. C. (1980). *El grupo humano*. Buenos Aires: EUDEBA.
- López de Ceballos, P. (1987). *Un método para la Investigación-Acción participativa*. Madrid: Editorial Popular.
- López Herrerías, J. A. (1989). *El profesor educador: persona y tecnólogo*. Madrid: Cíncel.
- (1990). *A la búsqueda del éxito escolar*. Madrid: EUDEMA.
- M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo y Diseño Curricular Base para la Educación Primaria y para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones M.E.C.
- Postic, M. (1978). *Observación y formación de enseñantes*. Madrid: Morata.
- Reid, K., Hopkins, D. & Holly, P. (1987). *Towards the effective school*. Oxford: Basic Blackwell.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (1984). *Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Morata.
- Stubbs, M. & Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Villa, A. (1986). *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: Investigación CIDE.
- Walker, M. (1989). *Métodos de investigación del profesorado*. Madrid: Morata.