

## ¿QUÉ PAPEL JUEGAN LOS DEPARTAMENTOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA?<sup>1</sup>

Araceli **Estebaranz García**

Pilar **Mingorance Díaz**

Universidad de Sevilla

E-Mail: tebaranz@cica.es

E-Mail:

### Resumen

El conocimiento de la enseñanza está muy influenciado por la educación primaria, lo que no termina de coincidir con lo que ocurre en secundaria. En nuestros institutos son los departamentos docentes los principales motores de socialización y de identidad profesional, al tiempo que contexto real de desarrollo curricular y profesional. Desde ahí se plantea la necesidad de investigar sobre el potencial y realidades de los departamentos docentes de secundaria en estos ámbitos. Este artículo presenta, por tanto, los resultados de una investigación subvencionada por el CIDE (1996–98) sobre modelos de planificación en educación secundaria. Entre sus conclusiones destaca como la planificación colaborativa ofrece una oportunidad real de desarrollo curricular adaptado que exige y posibilita desarrollo profesional. Los departamentos docentes son pues un lugar interesante para ir forjando lazos profesionales de colaboración entre los profesores de educación secundaria que merecen mayor atención, y a ello se dedica este trabajo.

### Abstract

The knowledge of the teaching is very influenced by the primary education, what does not terminate of coinciding with what occurs in secondary. In our institutes are the educational departments the main motor of socialisation and of professional identity, to the time that actual context of curricular development and professional. From there it is outlined the need of investigating on the potential and realities of the educational departments of secondary in these areas. This item presents, by so much, the results of an investigation subsidized by the CIDE (1996–98) on planning models in secondary education. Among their conclusions highlights as the collaborative planning offers an actual opportunity of curricular development adapted that demands and make possible professional development. The educational departments are since an interesting place to go forging professional collaboration loops among the secondary education teachers that deserve greater attention, and to this is devoted this work.

### Introducción

Cuando en el año 1996 comenzamos a investigar sobre la planificación de los Centros de Enseñanza Secundaria como situación propicia para la construcción del currículum en el marco de la implementación de la Reforma educativa, nos dimos cuenta de que en realidad la investigación, y probablemente la concepción de la Educación en Secundaria estaba muy influenciada por el conocimiento que se tenía de la enseñanza Primaria. Entonces se encontraban muchas referencias a la

---

<sup>1</sup> La investigación a que hace referencia este artículo fue aprobada por el CIDE para el bienio 1996-98, con el título: *Cómo planifican los centros de educación Secundaria: Modelos de planificación*. En ella participaron: Araceli Estebaranz, como directora; Pilar Mingorance, Cristina Mayor; Paulino Murillo; José M<sup>a</sup> Rodríguez López; Juan Ignacio López; Francisco Pozuelos; Manuel Monescillo y Miguel Ángel Ballesteros.

idea de escuela total, y a la construcción del currículum del Centro educativo como un todo, teniéndose poco en cuenta a los Departamentos. Pero al entrevistar a los Profesores de este nivel educativo fuimos viendo que la realidad y la cultura en cada Centro es múltiple, y que está muy marcada por el contenido de enseñanza que es el foco fundamental de preocupación y de interés de los profesores. Por eso, coincidimos con la concepción de Siskin (1994) cuando al terminar su estudio de casos en Secundaria no dudó en titular su publicación como "*Los reinos del conocimiento*", queriendo hacer visible la idea de que ahí, en ese lugar, en esa estructura y en esa cultura, singular y propia de cada Departamento, es donde los profesores adquieren el sentido de lo que significa ser profesor; y ahí también es donde los profesores pueden plantearse qué deben hacer, cómo realizar mejoras en el currículum de su área o materia y en la práctica de la enseñanza, y qué necesitan aprender para llevarlo a cabo. También ahí es donde aprenden, aun sin proponérselo, qué deben enseñar a unos determinados alumnos. Es decir, descubrimos los Departamentos como el contexto real de desarrollo curricular y paralelamente de desarrollo profesional.

Éste va a ser el argumento del presente trabajo. Planteamos, en primer lugar, las relaciones entre la función de los Departamentos y el desarrollo profesional de los profesores, considerados como grupos con problemas, propuestas y experiencias específicas, desde la revisión de la literatura sobre el tema, y en segundo lugar, los resultados de nuestra propia investigación.

## 1. El desarrollo profesional como un pilar de la mejora educativa

La revalorización del aprendizaje a lo largo de toda la vida en los últimos años del siglo XX (Delors, 1996) como un instrumento fundamental para el cambio social y personal, desemboca en la necesidad de potenciar la profesionalización en la enseñanza. ¿Cómo entendemos la profesionalidad? Aunque este concepto integra dimensiones de reconocimiento social, nosotros vamos a fijarnos en las dimensiones relativas al desempeño de la tarea (Barone y otros, 1996), y que llevan aparejadas intrínsecamente la necesidad de desarrollo a través del aprendizaje:

a) *Autonomía en el desempeño de las funciones* que le son propias. Ello supone competencia y autoconfianza (Peters, 1990), de las cuales está bien necesitada la profesión de la enseñanza. Por ello, una preocupación de hoy es facilitar el *empowerment* de los profesores, o el aumento del poder profesional para provocar y facilitar el aprendizaje, que es la esencia de su tarea.

El término *empowerment*, quiere significar una nueva forma de crecimiento, de desarrollo profesional y de búsqueda de la calidad de las organizaciones (Wilson (1997). Se basa en la suposición de que las únicas personas que pueden cambiar las cosas o intervenir en sus propias vidas son ellas mismas, y en el convencimiento de que sólo por el hecho de cambiar el trabajo de una persona, o las condiciones y exigencias de trabajo, como sucede con los cambios requeridos en el trabajo de los profesores con la implantación de la Reforma en Enseñanza Secundaria, no puede producirse ese desarrollo. Para que esto suceda hace falta una planificación cuidadosa de las formas y situaciones en que las personas pueden pensar qué cambios deben tener lugar y en qué forma les implican. Ello supone embarcarse en un camino de aprendizaje y de crecimiento que les beneficia tanto a ellos como a sus organizaciones, porque los profesionales con *empowerment* son personas emprendedoras, con iniciativa y capaces de aceptar el reto de intentar hacer cosas nuevas, siendo este comportamiento el habitual. Pero el "empowerment" no se contagia; no afecta más que a las personas que participan en las situaciones que lo generan; por ello, *trabajar en el cambio en grupo, aprender en grupo* (Estebarez, Mingorance y Marcelo, 1999) a la vez que se analiza la realidad de la enseñanza que les afecta, y se toman decisiones juntos, es decir se planifica el currículum, genera una especie de sinergia, que es un potente instrumento para la autonomía de los profesores y de los centros educativos. En un entorno de apoyo y de aprendizaje, los individuos son más receptivos a las nuevas ideas y sienten el estímulo necesario para desarrollar sus habilidades y su potencial educativo. Así lo ha considerado la Administración Autónoma Andaluza cuando justifica el Sistema Andaluz de

Formación del Profesorado (Decreto 194/1997, de 29 de julio) en íntima relación con la elaboración del Proyecto Curricular de Centro: La planificación compartida es una situación con enormes posibilidades de propiciar el aprendizaje de los profesores como adultos.

b) *Gran capacidad de reflexión crítica*, que les permite hacer y expresar juicios informados sobre una gran variedad de fenómenos curriculares y educativos, para poder resolver la cuestión sobre cuál es el conocimiento más valioso que se debe enseñar y por qué. La reflexión es una actividad esencial para resolver problemas y para aprender a través de ellos. Handzel (1994) constata que algo ha cambiado en el mundo del trabajo en cualquier ámbito de la producción o de los servicios. El cambio en el producto, exige cambio en la producción y en los productores. El cambio en el trabajo y en el mundo exige formación continua en el lugar de trabajo. Esto es ya un mito. Una creencia establecida de la que se habla mucho en los últimos años. Y en el caso de los profesores está demostrado el valor del aprendizaje que se realiza a partir de la reflexión sobre la experiencia y de la búsqueda de nuevas propuestas de mejora del aprendizaje de otros, sus alumnos (Knowles, 1980; Kolb, 1984; Mezirow, 1991). De manera que se puede entender la reflexión como la actividad mental que consiste en transformar la información obtenida en orden a buscar conclusiones; incluye razonamiento, producción creativa de ideas, solución de problemas y conocimiento de la propia actividad mental (Watson, 1996).

c) *Actividad profesional orientada por un ideal de servicio a los otros*, que estudia las posibilidades de extender la calidad de lo que se enseña y se aprende a todos. Stengel (1995) también consideró necesario orientar la formación de los profesores hacia la efectividad, que tiene que ver con lograr algunos cambios en el aprendizaje de los estudiantes. Pensamos que esto es posible cuando se discute, se piensa, se planea sobre lo fundamental que los profesores tienen entre manos: el currículum y su tarea diaria.

d) *Estrecha relación entre diseño del currículum y enseñanza*, contra la ya denunciada crítica del profesor como "funcionario semiprofesional" que aplica en las aulas lo diseñado por la administración, responsabilizándose aisladamente de los resultados de la educación, y maximizando el rendimiento de los estudiantes al más bajo coste. El currículum está en continuo desarrollo, y éste descansa sobre el aprendizaje de los profesores, que en principio es un proceso individual, ya que los profesores no siempre tienen interés por cambiar las prácticas de los otros. Las principales motivaciones de los individuos son la mejora de su propia práctica o la adquisición de más y mejores recursos para sus alumnos (Nias, Southworth y Campbell, 1992). Pero cuando se discute y se desarrolla el currículum y se van articulando las creencias y valores se va haciendo más difícil para los profesores perseguir sus objetivos individuales, porque se va construyendo el sentido del currículum como algo global.

Y esto se relaciona con el hecho de que el aprendizaje de los profesores *es un aprendizaje eminentemente social* (Nias, 1998; Mingorance, 2000), lo cual supone reconocer los orígenes sociales de una gran parte del pensamiento y la acción del hombre, a la vez que se entiende que los procesos de pensamiento tienen una contribución causal e influyente en la motivación, en el afecto y en la acción humanos (Bandura, 1987). El desarrollo curricular de la escuela necesariamente implica algún grado de acuerdo y algún compromiso sobre valores y aspiraciones. Esto enriquece y estimula a sus miembros, pero los valores no se enraízan en las personas sin ninguna constricción.

En este sentido, la planificación es importante porque todos los que se implican en la mejora de la educación necesitan adquirir el sentido de la dirección de las tareas que emprenden, es una oportunidad de *aprender juntos* -el aprendizaje ocurre cuando se obtiene información y se reflexiona sobre ella-, y también la oportunidad de ser flexibles, cuando se advierte que los planes realizados no resultan adecuados a la situación (Wallace, 1998; Leithwood y otros, 1995; MacGilchrist y otros, 1995). Por ello se ha constituido como una línea clara y potente de investigación en los últimos años, ya que es una tarea normal que proporciona oportunidades de pensar el currículum y de aprender

sobre los datos producidos por la búsqueda de soluciones a los problemas reales de aprendizaje, en una sociedad y en un contexto determinados, y la reflexión sobre la experiencia propia y vicaria.

## 2. Los departamentos y el desarrollo curricular y profesional

Comprender la Escuela Secundaria, y su funcionamiento, significa tomar como unidades de investigación lo que son las unidades de organización del currículum y de trabajo de los profesores, es decir, los *Departamentos* (Killion, 1993; Siskin, 1994). Es un elemento que marca la diferencia entre las escuelas primarias, en las que es más fácil conseguir la visión de la escuela como un todo y las secundarias, en las que se desarrolla un currículum “*invertido y fragmentario*” (Escudero y otros, 1997, p. 55; Little, 1999) a veces.

¿Cuál es el lugar de interacción e interdependencia entre los profesores?, sin duda ninguna el Departamento, no la escuela. El Departamento es la unidad natural de planificación colaborativa (Huberman, 1993), porque allí existe un interés común alrededor de la enseñanza de una materia, y donde se configuran contextos de instrucción, y se construye la identidad profesional. Siskin (1994) ha identificado cuatro *aspectos críticos de los Departamentos*:

a) *Proporcionan un escenario*, o al menos un lugar primario, para la interacción social y la comunidad profesional. Todos los profesores sienten que existe el Departamento como una unidad altamente visible en las discusiones con los colegas y en los esfuerzos para mejorar o sostener la práctica; apoyo que todos los profesores reconocen como necesario para ser un buen profesor. Encuentra también que hay Departamentos que funcionan desde una planificación colaborativa, pero que están muy cerrados al resto de la escuela. Ello no supone que el Departamento sea un todo unificado, hay multiplicidad de puntos de vista, pero en él todos tienen una percepción global sobre la forma en que deben actuar. Los profesores trabajan en un Departamento. Sólo cuando se analizan las relaciones en el Departamento aparecen las formas de interacción, los conflictos, y los esfuerzos que se realizan. Grossman y Stodolsky (1994) sostienen que la materia de enseñanza sirve como un organizador clave de las experiencias de los profesores y los alumnos de la Escuela Secundaria. Además, es como un filtro a través del cual los profesores planifican el trabajo, crean asociaciones, responden a las iniciativas de la política educativa, y, por supuesto, interactúan con los estudiantes.

b) Representan una *fuerte frontera en la estructura* de organización de la escuela, un puzzle, frente a otros órganos. Varias investigaciones han mostrado cómo los profesores mantienen muy poca relación con otros profesores del centro, pero encuentran amigos y apoyo dentro de sus departamentos; en ellos es donde los profesores tienen algo concreto que decirse, y donde pueden prestarse ayuda específica (Huberman, 1993). Lo cual tiene su aspecto positivo, y su debilidad porque es posible que los alumnos tengan que saltar demasiadas barreras.

c) Al ser unidades administrativas, *tienen un poder considerable* en cuanto a las decisiones que afectan a lo que enseñan los profesores y a cómo lo enseñan. Y esto puede ocurrir en las conversaciones constructivas que tienen lugar de manera formal o de manera informal. Decisiones que toman de forma independiente, sin relación con los otros departamentos, cuando configuran contextos de enseñanza.

d) Al organizarse en torno a *categorías de conocimiento* –las materias de enseñanza–, “los que habitan en este reino” disponen de un lenguaje y de una visión del mundo propios. Los profesores se consideran a sí mismos como especialistas en un campo de conocimiento; el contenido es lo primero que cuenta; y... al principio, es lo que cuenta; sobre todo por la falta de formación pedagógica y didáctica inicial de los profesores de Secundaria, como ha puesto de manifiesto Esteve (1997). Stodolsky y Grossman (1995), así como Thomas y Tarr (1999) han estudiado las relaciones, tan complejas, entre las materias de enseñanza y las concepciones de enseñanza que los profesores van

adquiriendo a medida que enseñan y van analizando y planificando sus clases y discutiendo con otros. En sus estudios se pone de manifiesto cómo las disciplinas no sólo moldean elecciones de contenido sino también diferentes comprensiones de la enseñanza, y el aprendizaje que facilitan o proporcionan, y de socialización de los profesores.

Es en los Departamentos, en el trabajo de planificación donde se construye el sentido formativo de las materias, donde se construye la visión del Área de conocimiento (Feldman y Kropf, 1999), y donde se transforma en contenido enseñable (Shulman, 1987); donde se descubre primero la necesidad de coordinación, las exigencias sobre el contenido a cubrir y de buscar un consenso sobre el enfoque del contenido, etc., desde las distintas percepciones de las características de la materia (definida, estática, secuencial) (Stodolsky y Grossman; 1995; Ennis, Cothran y Loftus, 1997).

### **3. Un estudio sobre la planificación en los departamentos, como situación formativa**

En esta segunda parte, presentamos una síntesis de nuestra investigación, sobre *Cómo planifican los Centros de Secundaria* (Estebaranz, 1998), en la que emergieron los Departamentos como órganos no sólo estructural y oficialmente responsables de la planificación del currículum, sino también como estructuras reales de participación y de formación del profesorado, a veces respondiendo a demandas formales, muchas veces en respuesta a las necesidades personales inmediatas de apoyo, de clarificación ante opciones entre alternativas de valor, y de seguridad profesional.

#### **3.1 Descripción del estudio** (Presentamos un resumen escueto por razón del espacio)

Entre los diversos *objetivos* que han orientado nuestro trabajo, uno de ellos pretendía analizar los procesos de planificación que desarrollan los Departamentos; y por extensión los factores que influyen en ellos, así como el impacto que tienen sobre el aprendizaje de los profesores. También tomamos en consideración las posibles diferencias que se pueden establecer en función del tipo de materias o áreas curriculares que los integran, aunque en este artículo apenas podremos hacer mención a ellas.

*Metodología.* La planificación es un proceso profesional reflexivo, que cobra sentido en la interacción con las propias prácticas educativas, con los colegas, con los alumnos y con el resto de la comunidad, en el contexto de la institución educativa, orientada o dirigida por la administración educativa. Es un conjunto de acciones significativas, marcadas por la intención y por las interpretaciones que los sujetos dan a sus actos y a los de otros. Por ello, nuestro estudio es interpretativo, realizado con metodología cualitativa, para acercarnos a la visión que los participantes tienen de este fenómeno (Husén, 1997; Walker y Evers, 1997).

*La muestra de Departamentos.* Los Departamentos en Educación Secundaria son los órganos responsables de la planificación del currículum. La mayoría de las reflexiones, evaluaciones, propuestas de aprendizaje de los profesores, tales como la asistencia a cursos o la participación en Seminarios, ocurren en el Departamento. Muchos Jefes de Departamento nos han dicho que el Proyecto Curricular de Centro, o el Plan Anual del Centro, según los casos, no es más que la yuxtaposición de los planes singulares de los órganos de dirección y de los diferentes Departamentos. Incluso las actividades extraescolares tienen un Jefe de Departamento en algunos Centros (aunque sólo lo configure él o ella) que se responsabiliza de la planificación y de la gestión directa o coordinación de las actividades que surgen en otros Departamentos. Los Departamentos son el núcleo de preocupación del aprendizaje y la enseñanza, y en Secundaria es el foco principal sobre el que gira la actividad de los Centros. La incertidumbre moral y científica sobre lo que se enseña o se debe enseñar y cómo se enseña o se debe y se puede enseñar y aprender, propia de la era postmoderna (Hargreaves,

1996), tiene un lugar y un foro propio para el debate y la búsqueda de seguridad y legitimidad en el propio Departamento.

Pero distintos Departamentos tienen distinta significación en el Sistema Educativo y en los Centros de educativos. Ésta es la razón por la que hemos buscado una representación de Departamentos muy diferentes, y que estuvieran presentes en todos los niveles y modalidades de Enseñanza Secundaria. Como en otras investigaciones, hemos optado por estudiar Departamentos que tienen su peso tradicionalmente en la Enseñanza Secundaria, y que constituyen materia de obligatoriedad, con distintas características en cuanto a la estructura y enfoque de los contenidos, por su propia naturaleza (Lengua, Idioma, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Físico/Químicas), pero también otros Departamentos más valorados en el mundo social actual y en el mundo educativo (Educación Física y Tecnología), y un Departamento creado por las exigencias de la Reforma sobre una concepción educativa que considera necesario atender a las necesidades de orientación personal, académica y profesional de los adolescentes, a las necesidades de orientación a los padres para la mejor educación de sus hijos, y a las necesidades de adaptación del currículum (Departamento de Orientación). Así, pues, contamos con una representación de ocho Departamentos, de doce IES de las provincias de Sevilla y Huelva, que en total constituyen 63, dado que no en todos los Centros aceptaron la participación en el estudio todos los Departamentos.

La principal *técnica de recogida* de datos ha sido la entrevista en profundidad, estructurada (Keats, 1997) y abierta, a informantes claves, que en este caso hemos considerado los Jefes de Departamento, por su responsabilidad en las tareas de planificación, y por su especial conocimiento de cada Departamento (Morse, 1994). Las entrevistas se registraron en audio, y posteriormente fueron transcritas y sometidas al análisis de contenido cualitativo, siguiendo las tres fases del modelo de Miles y Huberman (1984): *reducción de datos por el proceso de categorización y codificación, representación y extracción de conclusiones*. Los textos codificados fueron sometidos al análisis de frecuencias por categorías y códigos a través de AQUAD 5.0 (Huber, 1997), que nos ofrece así la importancia y regularidad de determinados significados, a la vez que extrae los textos originales, pudiendo identificar las peculiaridades de los discursos de cada sujeto, o grupos de sujetos. Sobre la base de estos análisis, vamos a presentar los resultados en torno al tema que nos ocupa, recurriendo a veces a la representación gráfica, y ejemplificando nuestra interpretación con los propios textos y la referencia a cada entrevista, según los códigos numéricos que las otorgamos, los cuales identifican el Centro (de 0 a 12) y el Departamento (de 1 a 8). Y por razón del espacio sólo nos vamos a referir a los significados más comunes.

### **3.2 Resultados: La planificación ofrece diversas situaciones de aprendizaje en grupo.**

La planificación juega, por una parte, un papel fundamental a la hora de infundir una cierta sensación de control ante la incertidumbre que envuelve siempre a la acción educativa; por otra, sirve de guía para ordenar y dar coherencia al proceso de enseñanza y aprendizaje y también, por último, supone concretar las condiciones que se precisan para poner en práctica unas determinadas intenciones. En definitiva, planificar es una actividad que se mueve en un espacio intermedio entre las ideas y la acción, con un objetivo muy claro para los profesores: se trata de preparar un marco para actuar pero con efectos de construcción de las ideas tanto como de la acción.

#### ***3.2.1 La Planificación formal: un proceso de solución de problemas.***

La planificación del Proyecto Curricular de Área es una tarea obligada, y por ello muy criticada, considerada como burocrática por la mayoría de los entrevistados en una primera valoración. Pero cuando se analizan los diversos discursos sobre los procesos de planificación que tienen lugar en el seno de los Departamentos vemos que esta tarea profesional ofrece diversas ocasiones de

aprendizaje, un *aprendizaje situado*, con las características de experiencial, grupal, reflexivo y práctico. Es decir, se convierte en una actividad de *aprendizaje auténtico*, en el que se plantean los problemas reales y nuevos que les preocupan, y donde la búsqueda de soluciones supone una posibilidad de incremento de la competencia profesional.

### 3.2.1.1 El análisis de la situación: Descubriendo la necesidad de aprender.

El diagnóstico de necesidades no se realiza de una manera formal, ni no como una fase con el objetivo propio de recoger información y organizarla para hacer un Proyecto adecuado, sino que a lo largo del proceso de planificación, los profesores reflexionan sobre las necesidades normativas, las metas que consideran deseables para la sociedad actual, y las carencias y dificultades de la realidad en la que trabajan.

a) El objeto de su reflexión fundamental son los **alumnos**: “*el Departamento al que no le interesa en primer lugar la formación de los alumnos está fracasando rotundamente*” (Ent.013). Y van emergiendo sus preocupaciones en torno a diferentes cuestiones: la **edad**, sobre todo para los que inician la Secundaria (Ent.034), porque no tienen experiencia y es difícil programar por la “*dificultad en ponerse a la altura de su mentalidad*”, que verdaderamente les interesa (Ent.026). La **falta de motivación**, en general, es el problema que más les condiciona para determinar los objetivos de las áreas, seleccionar los contenidos, las actividades y los propios materiales de trabajo. Los *tipos de alumnos* con los que se encuentran, que tiene que ver con las experiencias educativas que poseen, con el grado de formación, y también con los conocimientos previos (Ent.027). El *nivel social* lo citan como elemento de comparación con las posibilidades que puedan tener otros Centros, o para reflexionar sobre el *papel de los padres* en cosas tan concretas como el ambiente de estudio o incluso el uso de la TV: “*los padres les pueden apagar la TV en un momento determinado, o puede ser que los niños sean un verdadero producto televisivo*” (Ent.066) con efectos negativos sobre todo para la lectura. También pueden marcar determinadas exigencias al aprendizaje de los alumnos pensando en el futuro que ellos desean para sus hijos (Ent. 036; 011 ). Y, finalmente, los ven muy responsables de la falta de disciplina (Ent.013).

b) Pero a los alumnos casi nunca se les considera como sujetos individuales sino como miembros de un grupo, por eso una de las cosas que más revisan los profesores a la hora de la realización del plan de clase es **el ambiente de trabajo en los diversos grupos** y las características de los mismos (Ent.066; 052). Han descubierto que planificar es una tarea bastante complicada, pues los grupos pueden ser muy diferentes y no se puede seguir el mismo plan, “*no siguen el mismo ritmo y nada de nada*”(Ent.037). Siempre en el corazón de los problemas está la necesidad de acertar con las *actividades y la metodología* a seguir. Y entonces aparece otro problema que es **el número de alumnos** por grupo/aula, porque si quieren utilizar un método más inductivo, más activo, y una atención más individualizada, el número importa y más con la diferencia de **niveles** de los alumnos.

c) **La experiencia colectiva**. Pero la experiencia de planificación va proporcionando un conocimiento válido. En los primeros días de curso revisan la Memoria del año anterior: “*no hay que inventarlo todo cada año*” (Ent.121); se tienen en cuenta las experiencias del año anterior, los temas que han gustado, lo que ha funcionado, etc.; analizan los resultados para poder ir adaptando el currículum a las posibilidades de los profesores, a los niveles del Centro y de los alumnos. La reflexión sobre el éxito y el fracaso escolar, y sobre los niveles exigidos, es un tema recurrente.

d) **Necesidades normativas**. El punto de revisión fundamental es lo impuesto por el marco legal en cuanto a los niveles mínimos de aprendizaje; en lo referente a los Ciclos de Secundaria Obligatoria, no tienen demasiado claro qué pueden hacer para ajustarse a la realidad de cada Centro. En el Bachillerato sí: lo que los alumnos tienen que saber cuando llegue la Selectividad; pero la Selectividad está presente en toda la Secundaria; los profesores dicen que está muy bien la adaptación

del Currículum al Centro en principio, pero les asusta la posibilidad de que los alumnos no tengan nivel cuando lleguen a la Selectividad (Ent. 066). Y a partir de ahí, se programa de arriba abajo: *“los profesores de primer ciclo estamos muy presionados por los profesores de segundo ciclo, con que estos niños no saben esto, los niños no saben lo otro..., entonces nosotros procuramos atenernos a lo que es la programación de objetivos mínimos...”* (Ent.116.). Además, los documentos curriculares oficiales les plantean problemas de comprensión, tanto a nivel personal como de Departamento: *“... la terminología, porque llegan hablándote de una cantidad de palabras, que hay que empezar por ahí ...”* (Ent.056). Esta idea se repite en varias entrevistas haciendo relación a la necesaria *formación de los profesores*, sin la cual es posible que se solucionen algunos problemas pero se crean otros: *“La reforma ha solucionado algunos problemas pero ha creado otros... el primero de todos es que los profesores no estábamos preparados para ella.”* (Ent.036).

e) Y finalmente, consideran como problema central la **diversidad** de los alumnos, que los profesores no ven como una riqueza o como una oportunidad educativa, sino como un conjunto de problemas que no saben muy bien cómo solucionar: *“... se supone que aumentar el número de años de enseñanza obligatoria es progresista, o es un progreso, pero yo creo que han salido perjudicados una serie de alumnos que han perdido muchísimo, y el problema es precisamente la diversidad...”* (Ent.036.); *“... porque te encuentras que si atiendes a los zánganos se te aburren los que van mejor. Si no los atiendes se te quedan descolgados...”*(Ent.056). Ello se relaciona con uno de los temas que más les obsesiona a los profesores en general, que es la falta de nivel que supone la Enseñanza Obligatoria: *“... pero no todo el mundo puede, a menos que se nos pida descaradamente que no enseñemos sino que cubramos el tiempo”* (Ent.101).

Los problemas que les plantean las adaptaciones se centran en torno a dos grandes campos: por una parte, el de los contenidos del currículum (Ent.021), y por otra parte, el de la posibilidad real de potenciar el aprendizaje individual: *“La verdad es que no lo estamos solucionando, es nuestro caballo de batalla la atención a la diversidad... La verdad es que no sabemos todavía cómo hacerlo...”* (Ent.032). ¿Qué hacer con la diversidad?. Los diversos Jefes de Departamento apuntan algunas soluciones. Lo primero *“tener una gran flexibilidad para acomodar el nivel y para fijar los niveles* (Ent.015), para poder adaptar el currículum a cada alumno; y en general las respuestas a la diversidad se relacionan con las actividades y con el tiempo de atención personal, sobre todo: *“Se acaba adaptando como toda la vida, dedicándole más tiempo al alumno que le cuesta más trabajo llegar al objetivo, pues explicando de una manera personal, repitiendo trabajos hasta que consiga llegar al mínimo...”* (Ent.023). Y sobre todo en los criterios de evaluación, que se da principalmente en Matemáticas (Ent.027).

Esta dificultad que tienen los profesores de adaptar el programa a la diversidad de los alumnos les crea una gran ansiedad, que mencionan los Jefes de Departamento con preocupación: *“...porque los alumnos tienen que permanecer en clase, hay que tenerlos dentro del aula junto con los demás...; he sentido un estado de ansiedad por parte de los profesores porque dicen ¿qué hacemos con ellos?”* (Ent.036). *“En los alumnos también hemos visto que si les presentas algo diferente de lo que están haciendo los compañeros se sienten mal, muy diferentes... entonces es preferible irles planteando pequeñas propuestas distintas...”* (Ent.035) Por ello, algunos piden expresamente formación: *“...antes de nada nos tendrán que enseñar a programar y a hacer adaptaciones curriculares porque no sabemos ni por dónde empezar...”* (Ent.103). Por ello, hay un intento de adaptación metodológica, pero los profesores no ven nada claro el tema de los contenidos y tampoco el de los objetivos; intentan la ayuda al alumno y la diversificación de actividades, pero se encuentran con las dificultades de que la mayoría de los alumnos y del contexto social no entienden que ciertos estudiantes sigan rutas diferentes porque están acostumbrados a que deben seguir todos el mismo camino.

En resumen, la preocupación por el aprendizaje de los alumnos y por lograr unos niveles mínimos, es lo que creen los profesores que les pide la sociedad y el sistema; por ello, intentan reducir el fracaso escolar y trabajan para poder reflejarlo en sus propios planes profesionales, y lograrlo como

resultado. Para los profesores el aprendizaje no es cuestión de aprobar o no aprobar, sino de que puedan lograr unas determinadas herramientas intelectuales y procedimientos que les permitan seguir avanzando, algo que no asegura el aprobado en los diversos grupos. Estas reflexiones les conducen a la necesidad de analizar las trayectorias de los alumnos e incluso de conocer un poco más la Enseñanza Primaria, e intentar coordinarse con este nivel (Ent. 057). Y si bien consideran que éste es un problema fundamental, ni hacen un diagnóstico formal de necesidades, ni en la planificación del Departamento aún han comenzado a contar con la ayuda especializada de los asesores internos: los Orientadores, recursos de los que ha dotado la Reforma a los Centros, que tienen otras muchas tareas, por otra parte, y diferentes concepciones.

### *3.2.1.2 La construcción del Proyecto Curricular de Área: Un trabajo reflexivo.*

Hablamos de construir el Plan, aunque en muchos Departamentos se trata de implantar el plan, bien porque lo tienen elaborado o bien porque adoptan el que ha realizado una editorial determinada. Pero en todo caso, la implantación supone poner en práctica lo que queremos lograr y trabajar, y para ello se hace necesario llegar a muchos consensos; establecer variadas reflexiones que van desde el planteamiento personal de cada asignatura, hasta la visión que se puede llegar a compartir de la Educación Secundaria; en estos momentos todas estas alternativas y puntos de vista pueden llegar a enriquecerse hasta establecer consensos, ya que muchos profesores no saben realmente cómo interpretar lo que tienen que hacer. El proceso de planificación incluye diversas fases y varios aspectos:

#### *La preocupación fundamental: programar los contenidos*

El componente más importante de la planificación en estos niveles es qué enseñar y con qué nivel. En primer lugar, los profesores manifiestan sus dudas sobre el valor de los contenidos propuestos por la Reforma. Los que están implicados en procesos de desarrollo del nuevo currículum entienden que esto les plantea algunos cambios: “*Ya no es coger una programación y machacarla todos los días, sino que te obliga más, a investigar, a darle materia a los alumnos, a que ellos aprendan por sí mismos, a buscar nuevas experiencias...*” (Ent.037). Lo que queda claro en esta investigación es que las posiciones de los profesores son muy diversas, y se relacionan con el tipo de Centro, y consiguientemente con el tipo de alumnos. Algunos manifiestan abiertamente que los contenidos de la Reforma “*al final no son ni chicha ni limoná*” (Ent.013); lo cual suele darse en los IES del centro de la ciudad. Otros manifiestan *acuerdo* con el planteamiento de la Reforma, porque consideran que era preciso un cambio en los contenidos, e incluso en la metodología. Son profesores de Centros de Educación Secundaria Completa o de ESO y Bachillerato rurales (Ent.036).

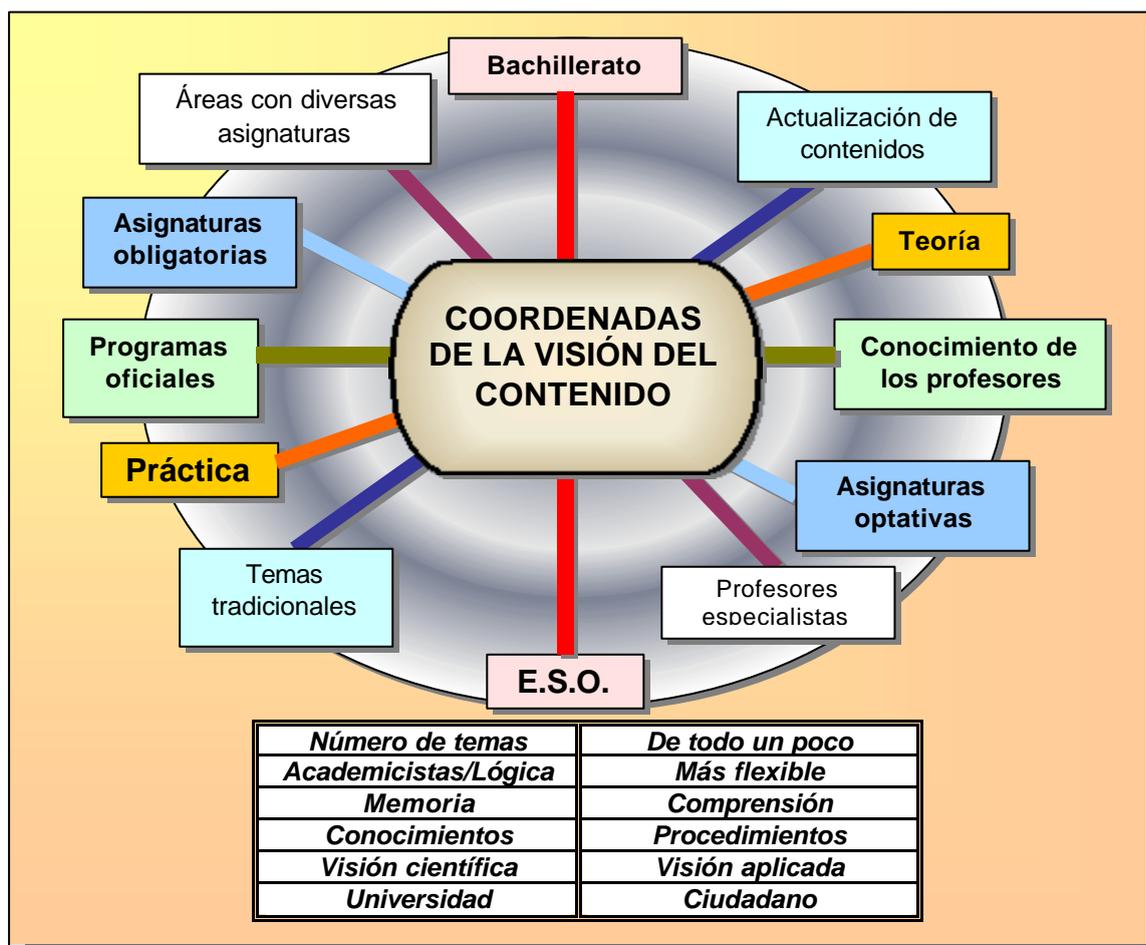
También están de acuerdo con otros aspectos referidos a la forma de organización necesaria, *el trabajo dentro del Departamento*, para abordar los contenidos; y esta idea es compartida por otros Centros también urbanos (Ent.034; 053). Para los Centros que imparten enseñanzas en varios niveles de Secundaria existe un trabajo de planificación necesario por la ruptura que aún existe entre el Bachillerato y la ESO (Ent.023). Por otra parte, consideran que aunque los documentos oficiales presentan buenas ideas sus orientaciones tienen poca utilidad porque no ven la conexión que pueden tener esas propuestas con sus problemas de enseñanza, y además pueden quedar lagunas.

Muchos otros manifiestan *desacuerdo* porque consideran que tiene un planteamiento equivocado, relacionado con la modificación de las exigencias del sistema y la creencia de que *bajan los niveles*: “*No estoy de acuerdo, yo creo que el aprendizaje debe ser trabajo, si no es trabajo seguramente no es aprendizaje.. aprender jugando está muy bien para cuando los niños son pequeños, pero cuando son mayores me parece una pérdida de tiempo*” (Ent.101). Pero también se relaciona esta actitud negativa ante la Reforma con las deficiencias en su implantación, que hacen que de alguna

manera los profesores y los Centros sigan con los mismos problemas. Por último algunas expresiones, muchas, hacen referencia al *papeleo* que supone la obligación de tener que planificar y presentar determinados documentos en determinados momentos, que hace que consideren esta actividad como más burocrática.

*Solucionar dilemas, o clarificar la visión formativa de la materia.*

En el planteamiento de la materia surgen diversas perspectivas que matizan la consideración del contenido de enseñanza en función de algunos criterios que continuamente van a tener presentes para responder al significado de la Educación Secundaria y de sus diversos niveles. Pues bien, la planificación del Departamento es la oportunidad de construir la visión del contenido, de plantearse y a veces solucionar dilemas que no son solo personales, porque las consecuencias afectan a los alumnos y al final al propio currículum. ¿Cuáles son las coordenadas sobre las que se construye el sentido de las áreas de aprendizaje? Agrupamos las coordenadas de definición del contenido en torno a términos dilemáticos, como representa la figura 1:



\* *Bachillerato vs. ESO*: En la planificación del contenido siempre se presenta la cuestión de si ofrecer conceptos generales o bien los contenidos que se exigen para la Selectividad. Y ahí empieza la consideración de la ruptura entre la ESO y el Bachillerato: "...pero al final, no nos engañemos, para muchos de ellos el final es la Universidad, y para la Universidad hacen falta contenidos, no sólo su

*formación. Y eso no tiene vuelta de hoja” (Ent.036).* El dilema está en si deben preparar para la Universidad o deben preocuparse más de preparar al ciudadano; y continúa la dicotomía, no se ve clara cuál es la elección adecuada de nivel y de cantidad frente a la calidad de los contenidos.

\* *Visión global de Área vs. Profesor especializado en una asignatura*, o el cambio desde una visión disciplinar hacia una orientación de Área. En los profesores de Bachillerato permanece la idea de la especialización en una asignatura, como así les ha preparado la Universidad; sin embargo los profesores de Educación Secundaria tienen más clara la idea de Áreas de Conocimiento, pero esta discusión permanece vigente en los Departamentos como podemos ver (Ent.011).

\* *Teoría vs. Práctica*. Otro punto que se debate a la hora de hacer planes, es el equilibrio entre teoría y práctica. En materias como Educación Física de fuerte tradición práctica les preocupa a los nuevos profesores una formación también teórica (Ent. 012). En otros casos, en asignaturas de más tradición teórica, como la Física y la Química, se plantean el tema de la aplicación práctica (Ent.013; 022). Pero la integración de ambos aspectos ofrece dificultad por el tiempo y el número de alumnos (Ent.017). Tiempo y número de alumnos siempre emergen al plantear el tema de la enseñanza de los contenidos, y junto con ellos la escasez de *medios*:(Ent.023)..

\* *Asignaturas obligatorias vs. asignaturas optativas*. Los Departamentos tienen que solucionar el problema de las optativas, que a veces es una oportunidad de aprendizaje y de adaptación curricular, y a veces son una carga para el propio Departamento, por el escaso contenido científico y por el enfoque que se da a las mismas: se buscan la motivación, pero dudan del sentido formativo de ciertas materias con poca amplitud de contenido para configurar el programa de todo un curso, que dependen del interés de los profesores, y que logran un elevado grado de elección por parte de los alumnos, en función de la comparación de la exigencia en relación con otras materias.

\* *Academicismo lógico vs. flexibilidad*. Otro punto de reflexión el establecimiento de una estructura más académica del contenido, frente a una visión más flexible del mismo.

\* *Memorización vs. Comprensión*. La discusión y la reflexión se establecen en torno a los diversos tipos de aprendizaje de los contenidos, que afecta a la memorización de conceptos y a la adquisición de automatismos frente al desarrollo de la comprensión.

\* *Conocimientos vs. Procedimientos*. Este debate es constante porque los profesores tienen claro que los alumnos tienen que saber, pero el dilema se encuentra en qué tipo de conocimiento tienen que adquirir. Y en unas Áreas los contenidos están más definidos (Matemáticas, Lengua...), pero en otras, como Historia, hay opiniones bien diversas sobre aquello a lo que tienen que dar importancia (Ent.025).

\* *Actualización del contenido vs. Temas tradicionales*. Este dilema se refleja sobre todo en los Departamentos del Área de Ciencias Sociales: “*Entiendo que los alumnos deben de salir del Centro teniendo una información y formación de los tiempos más recientes, pero no sólo...*” (Ent.014). “*Hemos pasado de una Historia totalmente tradicional a la historia completamente de comentario de texto y a veces los niños se pierden*” (Ent.034).

\* *Visión científica vs. Visión aplicada*. La idea de que el método de enseñanza debe ser el científico, y que hay que construir los contenidos, les lleva a los profesores a plantearse algunos interrogantes; en concreto si el contenido científico se puede enseñar en sí o más bien es la visión de la aplicación práctica (Ent.036).

\* *Pocos Bloques temáticos vs. muchos temas*. El problema fundamental es la profundidad con que se deben enseñar determinados contenidos, frente a la idea de tener que enseñar de todo un poco con una visión más bien generalista del contenido (Ent.014).

Pero las reflexiones desembocan en la toma de decisiones en torno a dos problemas esenciales que deben resolver:

a) **Estructurar el área.** Una acción que comienza por determinar los *objetivos*, de forma clara y consensuada, porque expresan la visión de todos, para que el Departamento pueda funcionar de una manera coordinada: “*lo que se debe exigir en cada curso, no solamente lo que es la asignatura en sí, sino también lo que entra en diferentes cursos...*” (Ent.033); “*los objetivos... participamos todos de la misma idea...*” (Ent.035). Los Jefes de Departamento consideran que la visión de los objetivos es lo primero en lo que se tienen que poner de acuerdo. Pero los objetivos se piensan desde un marco personal de partida: “*hay diferencia porque cada uno tiene un punto de partida, pero también queremos todos tener un punto de llegada...*” (Ent.027), que tiene que ver con las finalidades educativas, con los Objetivos Generales del Área, e incluso con las pretensiones que tiene el sistema, y, sobre todo, con el tema de la Selectividad y el acceso a la Universidad en los Centros de Bachillerato (Ent.015). En los Institutos de ESO, en cambio, el problema es determinar lo que es posible y deseable lograr.

Pero el planteamiento de los objetivos tiene una *relación muy estrecha con los contenidos*; no se puede pensar en unos objetivos al margen del sentido que para los profesores tienen las Áreas correspondientes (Ent.051). Cada Área tiene un enfoque especial, aunque cada una de ellas puede tener una base en común, y bastante conforme con el enfoque más oficial. Pero una cosa interesante es que los Departamentos están empezando a pensar en los objetivos generales, y por lo tanto en la referencia a los alumnos, y a su tarea en relación con la del resto de los Departamentos. Por ejemplo, podemos citar los planteamientos de los profesores de *Educación Física*, que parten de una visión global de la formación para lograr unos aspectos más formativos: “*Nuestro objetivo del Departamento, y yo creo de una mayoría de los profesores, es que los alumnos que pasan por nuestro Instituto sean gente... pues mucho mejor para la sociedad, y al decir mucho mejor no me ando por utopías, quiero cosas como por ejemplo... gente que tenga un espíritu crítico..., que sean capaces de leer un periódico..., que sean gente solidaria, que sean buenas personas... que viven en el mundo, y lo que pasa... al final no me interesa que sepan dar una voltereta o saltar un plinto, lo que me interesa es que dominen el miedo que tienen a saltar... porque por la vida no vamos haciendo volteretas..., vamos, que se controlen...*” (Ent.065). *Mejorar la E. F. es crear un hábito para que cuando dejen el Instituto sigan practicando el deporte...*” (Ent.012).

Y en segundo lugar, los *Contenidos* (Fig. 2): qué temas deben dar y con qué profundidad y la relación entre las partes. En la estructuración del contenido pivota el “*quid*” de la programación, porque las materias tienen una gran variedad de contenidos y los Departamentos tienen que optar, aunque dentro de unos límites: “*... dar ecología, geología, la célula. Hay cosas como la botánica que es que no la vuelven a ver...*” (Ent.016). “*Hay muchas discrepancias, por ejemplo en Historia, siempre hay que recurrir a las dos coordenadas básicas del espacio y el tiempo...*” (Ent.025). La organización del contenido se hace en bloques fundamentales que se distribuyen en grupos de temas. Esa estructura sirve para ponerse de acuerdo en los aspectos fundamentales que tienen que trabajar entre todos: “*Los bloques de contenidos fundamentales son los mismos para cualquier profesor del área...*” (Ent.027).

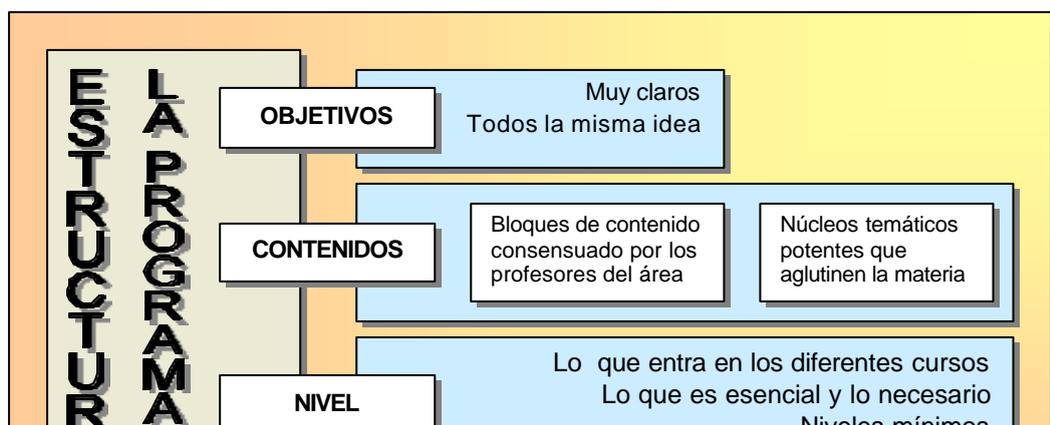


Figura 2. Estructura de la Planificación. Estructuración del Área de aprendizaje

Pero el gran problema a debate es el de los *niveles*, que aparece repetidamente en las conversaciones y en las entrevistas con los profesores. Y junto con él la coordinación y la secuenciación del tiempo porque hay demasiados tipos de contenidos (Ent.024). Y en este punto el profesorado quiere disponer de autonomía, o por lo menos creen que no tienen la suficiente, para poder establecer su propio programa por sí mismos (Ent.015).

b) **Secuencializar los contenidos.** Es un foco importante de la estructuración de los planes del Departamento: *“Cuando nosotros nos cuestionamos planificar algo, pues un problema importante es la secuenciación de los contenidos de un ciclo, pues eso es lo que estamos estudiando cada uno y luego lo ponemos en común. Se necesita sobre todo, a nivel de departamento, en general los profesores no sienten la necesidad de realizarlo a nivel de centro. El problema de la programación para poder continuar con cierto orden y seguridad.”* (Ent. 066). En torno a lo cual los problemas que debe enfrentar la planificación, y que emergen con más relevancia en los discursos de los entrevistados al intentar aplicar la Reforma son los siguientes:

\* *Conocimientos básicos.* La primera cuestión es determinar cuáles son los conceptos básicos que tienen que aprender los alumnos, en segundo o en primero; si desde el principio no se pone el acento en que estos conocimientos se **consoliden y cristalicen**, luego es más fácil el fracaso. Por ello, establecen bloques de contenidos que incluyen los conceptos y los temas más importantes e incluso actividades prácticas, pero sobre todo el contenido básico que esté claro para que no se *pierda el hilo*. Pero el problema fundamental se encuentra en dos áreas básicas que son Matemáticas y Lengua por su influencia en los aprendizajes posteriores y en los aprendizajes de otras áreas de conocimiento.

\* *Continuidad.* Es fundamental que exista la continuidad en una asignatura, pero sobre todo en las obligatorias; para que los alumnos puedan avanzar con un cierto criterio, se proponen una meta y la siguen, con flexibilidad, pero saben lo que tienen que alcanzar. Tener los mismos bloques de contenido en primero y en segundo, facilita la continuidad, por ello piensan que lo fundamental debe ser consensuado. Es preciso asegurar que no haya lagunas ni repeticiones en el aprendizaje.

\* *Coordinación.* Establecida la línea de continuidad en la programación es necesaria la coordinación, para que todos cumplan el programa, porque no si cada profesor que enseña en un mismo nivel da todos los temas menos uno, ese tema puede ser diverso para cada profesor, en cuyo caso si hay una reorganización de grupos al año siguiente se plantea el problema de la continuidad. *“La coordinación sirve para no perder el rumbo y hay que estar continuamente analizando si estás donde deberías estar, si tienes que acelerar un poco o tienes que tranquilizarte...”* (Ent. 017).

\* *Coherencia.* Pero el primer elemento de la coordinación viene determinado por la visión de la materia de enseñanza: *“Nos une la materia que estamos dando, la damos coordinadamente y estamos de acuerdo en lo que damos...”* (Ent.026). La programación es importante para reducir la ambigüedad y facilitar la coherencia, que favorece el progreso de los adolescentes dentro de un ciclo y entre los ciclos, de primero a cuarto, en las diversas Áreas. Coherencia en el contenido y también metodológica.

Todo ello conlleva discusiones, y a veces enfrentamientos. Pero es una tarea necesaria, que los profesores ven como tal y con efectos formativos aunque no se reconozcan. Los Departamentos en general, son más partidarios de la fidelidad a la estructura del programa, tanto como del orden y secuencia de los temas que han establecido y del tiempo destinado a los mismos.

c) La **metodología** es uno de los problemas que más se presta a ser revisado por los distintos Departamentos, que hemos definido como contextos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, disponen de una visión metodológica propia, y de un lenguaje de contenido y de acción diverso según las Áreas de Conocimiento. El método para ellos es verdaderamente importante. Método significa crear una situación de enseñanza-aprendizaje a partir de unas pautas generales de trabajo dentro de un Área determinada de conocimiento, aunque se reconocen las peculiaridades personales que implican las formas concretas de dar la clase por parte de los profesores. Analizando la metodología de los distintos Departamentos, se ve cierta multidimensionalidad en la formación y la complementariedad de acciones que al final procuran una educación integral: uso de la Biblioteca, lectura y creación en Lengua y Literatura; participación y formación de opinión en Ciencias Sociales; observación y experimentación en Ciencias Naturales y Físico-Químicas; comprensión y expresión en otro idioma en Inglés; medida y expresión exacta y solución de problemas en Matemáticas; actividad física diversa y creativa en Educación Física, etc. La metodología se concreta fundamentalmente en las diversas Áreas porque marcan una visión especial del contenido, y porque las distintas materias y temas van a indicar qué acciones son las más adecuadas.

Y junto a la metodología la *selección de los materiales y de los libros de texto*. Una ocasión de discutir y de clarificar las ideas. En algunos casos, hemos encontrado que los profesores han tenido que elaborar los libros de texto para poder disponer de materiales adecuados a su Proyecto Curricular (Historia y Música) (Ent. 014). En otros casos, incluso, los profesores aportan libros, juegos matemáticos y vídeos personales, dado que la dotación económica es escasa (Literatura, Matemáticas e Historia del Arte). Evidentemente, los profesores que elaboran en grupo (tres o cuatro) los propios materiales o libros de texto están dedicando tiempo a estudiar, pensar su área y aprender, por tanto, en la colaboración, aunque esto no se haga en el propio Departamento, sino en un grupo de compañeros interesados por la profesión.

d) La **evaluación** es una cuestión clave en los procesos de construcción del currículum, porque supone la posibilidad de reflexión crítica del progreso realizado, para ver, por una parte, lo que se ha logrado con éxito y, por otra parte, el análisis de las dificultades y errores con los que se han encontrado. Los profesores y los Departamentos tienen idea de la necesidad de esta evaluación del plan, pero no lo llevan de una manera formal. En los Departamentos de los distintos Centros que hemos estudiado no hacen un plan de evaluación de la planificación, según sus propias expresiones. Pero realmente sí hacen algún tipo de revisión, que incluso consideran que se hace de manera rutinaria (Ent.027). En todas las entrevistas encontramos alusiones claras a la idea de seguimiento del Plan que han elaborado en el Departamento; los Jefes de Departamento lo denominan seguimiento de la programación, y se trata de una revisión que se hace en periodos más o menos cortos de tiempo, que les permite ir subsanando los errores que van encontrado en el trabajo diario. Como nos dicen los profesores, este seguimiento se hace normalmente por trimestre, y sobre todo al final de curso, para paliar y modificar los problemas que se les han presentado, con vistas al siguiente curso. El seguimiento significa una revisión de los desfases y desajustes. Se trata de ver si el programa funciona o no funciona. Y en este sentido no hemos encontrado diferencias entre niveles y tipos de Centros, más bien puede haberlas entre tipos de Departamentos, en función del clima de más o menos cordialidad y confianza.

En general, podemos inferir de los datos que existe una evaluación todos los años, al final de curso, al hacer la Memoria, y en el mes de Septiembre, que es cuando se hace la planificación general y se reajusta el programa, siempre con fines de mejora, y en base a las apreciaciones de cada profesor

(Ent.121). Así pues, este informe valorativo sirve para revisar los objetivos y contenidos así como los resultados obtenidos, para poder iluminar el nuevo proyecto que se realiza para el curso próximo. Tiene un fin claramente didáctico, pero con efectos formativos también para los profesores. En el Departamento se realiza esta revisión anual, para concretar aspectos referentes a las asignaturas que les corresponden y su metodología, así como al ritmo y el progreso que se pueden conseguir (Ent.023).

La revisión afecta a las distintas dimensiones de la tarea educativa: *“Revisamos la programación, los contenidos, la organización, la forma de darlo, la secuenciación y todo eso...”* (Ent.066). *“Evaluar si una experiencia funciona, si ha salido en la práctica, si los alumnos lo han entendido...”* (Ent.048), sin olvidar los materiales y las experiencias concretas; en el caso de los Centros en los que se imparten enseñanzas de varias etapas educativas, o conocen la posible procedencia de sus alumnos de Secundaria, la revisión cumple la función específica de la coordinación entre las mismas (Ent.052).

Ahora bien, al igual que cuando se realiza la programación, a la hora de realizar la evaluación también surgen diferentes perspectivas de lo que se ha hecho y de lo que se debe hacer, y distintas valoraciones sobre unas mismas cuestiones, o sobre los mismos datos (Ent. 101), y probablemente es una ocasión para poder aprender. Es justo reconocer que los Centros y los profesores están haciendo un gran esfuerzo por ir introduciendo nuevos objetos de evaluación. Se van dando pasos desde una mera identificación de los resultados obtenidos por los alumnos, a una revisión sincera del trabajo realizado y las dificultades encontradas (Ent.116).

A nivel de Departamento se ve la necesidad de llegar a unos *criterios de evaluación* más o menos consensuados, que, por supuesto, dependen de los acuerdos conseguidos en la programación de los objetivos. Pero, en general, en los Departamentos los profesores disponen de cierta libertad y su misión respecto de los criterios de evaluación no consiste solamente en aplicarlos. Los criterios de evaluación tienen su punto álgido de revisión al aplicar los criterios de promoción, que necesitan un amplio consenso sobre la visión de lo que significa la Educación Secundaria; normalmente se aplica lo que entienden que exigen los documentos curriculares oficiales (Ent.067). Aunque por la visión del contexto en el que se sitúan los profesores, y según el área de contenido, no se aplican por igual estos criterios en materias que se consideran obligatorias y en materias que parece menos esenciales (Ent. 051). Otro objeto de planificación son los propios *instrumentos* con los que van a evaluar. En este sentido encontramos varias referencias que suponen hasta qué punto el tradicional aislamiento de los profesores de Secundaria se va eliminando a través de la planificación (Ent. 024; 027).

Hay mucho trabajo conjunto, como vamos viendo. Pero en el lenguaje que usan se percibe que en algunos centros la revisión es aún más personal que grupal. En ciertos Institutos la figura del Orientador también va adquiriendo un papel en la elaboración y evaluación del programa (Ent.067).

### 3.2.1.3 La planificación como comunicación: originalidad e intercambio

Los profesores consideran que la planificación de la actividad diaria es una cuestión de profesionalidad. Es cuestión de estudio y trabajo personal; y ahí es donde podemos encontrar la originalidad de los docentes en la solución personal a ciertos problemas concretos que se van encontrando. La visión particular que tienen de la materia puede influir en la orientación, así como en la forma particular de dar las clases: *“enfocarlos..., según la originalidad o la visión que tenga de los temas...”* (Ent.015). *“Lo que hacemos es mucho más rico que lo que escribimos... lo que hacemos después es una programación de aula de día a día, y ésta no la tenemos escrita...”* (Ent.035). Es importante la intención formativa que algunos profesores incluyen en la programación de los contenidos, constituyéndolos en verdaderos ejes transversales, fundamentalmente a través de la metodología: *“las unidades didácticas que hacemos son novedosas...”* (Ent.063). *“Hago con los iones juegos como si fuese un delfinario con ellos..., cambios colorimétricos y cosas por el estilo; entonces,*

como es evidente, es una cosa palpable...” (Ent.013). Y es donde cabe la adaptación a diversas peculiaridades del aula: “Cada profesor la adapta mucho a su propia realidad, la transforma y la desarrolla mucho más y la adapta a su forma peculiar...” (Ent.048). También se crean grupos de innovación en relación con determinados temas que organizan los contenidos y la metodología de manera original: “pertenecemos a un grupo de innovación... empezamos a reunirnos un grupo de gente de distintos institutos, y empezamos a ver qué podíamos hacer...” (Ent.063).

Pero la mayoría de las referencias de los Jefes de Departamento al valor formativo de la planificación como tarea profesional se relacionan con la comunicación informal que ocurre a diario de manera más o menos fortuita (fig. 3).

### 3.2.1.4. La planificación como intercambio informal: “Te cambio un ejemplo”

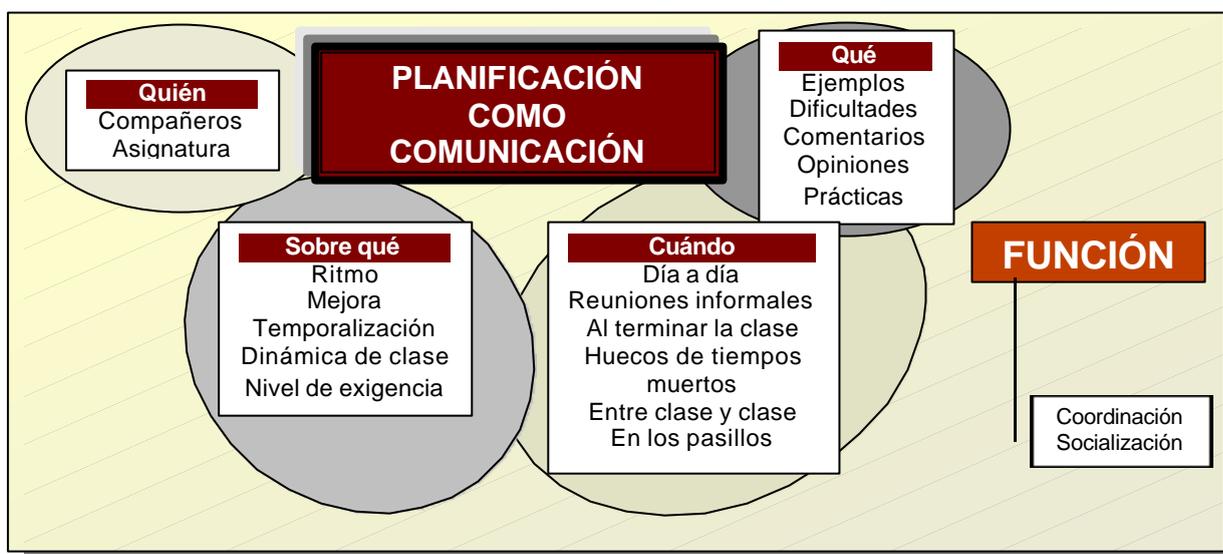


Figura 3. La Planificación como comunicación informal.

El momento de transformar el contenido sustantivo de una materia en conocimiento didáctico (Shulman, 1987), enseñable para que lo puedan aprender los alumnos, es el momento de la preparación de la situación de enseñanza-aprendizaje que exige la búsqueda de ejemplos, metáforas, problemas, casos, etc. En este sentido, los profesores consideran que lo que les pide la Reforma “*es lo que vienen haciendo*”, aunque cuando llega el Inspector y habla de la Programación de Aula, no saben de a qué se está refiriendo; los Jefes de Departamento comentan que “*es lo que llevamos todos los días, y casi todo el mundo lo hace*”, aunque no esté escrita. En algunos Centros la llaman planificación de **unidades didácticas**, e incluso comienzan a realizarlas en septiembre. Es la parte más formal, y se planifica por temas de manera oficial, pero luego en las reuniones más informales que acuerdan para “*tal día a tal hora, eso es lo que realizamos continuamente, incluso ponemos en común los ejercicios que ponemos en clase, nos ponemos de acuerdo en las cosas que vamos dando*” (Ent.053). Esta planificación, en líneas generales, surge como un proceso de intercambio de información entre los profesores que comparten una misma área. La preocupación de los Departamentos es aterrizar en los problemas cotidianos más que en los grandes proyectos, por eso es fundamental el poder estar en contacto y la comunicación constante de las cuestiones que suceden a diario: “*Lo verdaderamente importante es el intercambio de opiniones, ideas y experiencia*” (Ent.011).

Aunque es cierto que no siempre se comparten las ideas y las opiniones, lo cual depende de las diferencias entre la estructura y la cultura de los Departamentos: “*...dentro del Departamento no sé, entre algunos de nosotros sí*” (Ent.017). “*No, en general no suelen ser compartidas las preocupaciones y los puntos de vista*” (Ent.021). Lo que realmente nos indica que no siempre hay identidad de criterios, pero que sí sienten la necesidad de ponerlos en común; esta comunicación viene

determinada en unos casos por la experiencia compartida a lo largo de los años; porque trabajan día a día en los mismos temas y con determinados alumnos. Hay múltiples referencias a este hecho de que los profesores de Educación Secundaria comparten preocupaciones y problemas y están continuamente informando a los demás de lo que está pasando, o de lo que piensan (Ent.035).

El *contenido de esta relación* entre los profesores se basa, en primer lugar, en la materia que van a dar, y concretamente en cada trimestre, pero luego ya se aterriza y se refiere a la amplitud que tiene un tema determinado, al ritmo que se lleva, a la temporalización que se sigue, etc., porque necesitan ponerse de acuerdo sobre todas estas cosas: “*Cuando tenemos algún rato de tutoría, sin visitas de los padres, es cuando charlamos de literatura... y nos paramos a pensar en cómo hacerlo... ayer me dice un compañero “encontré un ejemplo tuyo en la pizarra y me vino estupendamente...”* (Ent.011). Lo cual entraña la generosidad del reconocimiento a las ideas de los colegas, que potencia el apoyo mutuo.

Hemos visto que esta comunicación está más relacionada con el conocimiento que incluso con la edad; tanto hablan de ella los profesores de edades más jóvenes como los más mayores: “*Yo nunca he tenido el menor recato en decir: yo esto no lo sé cuéntamelo...*” (Ent.014), dice un Catedrático de Bachillerato que está a tres años de su jubilación. Podemos pensar que el profesor que estudia sabe que no conoce todas las cosas y con la edad está más seguro de sí mismo como para poder preguntar a otros aquello que pueden saber mejor, aunque sean más jóvenes. “*Partimos de la base de qué ideas tenemos de lo que se va planificar, y entonces a partir de ahí pues hacemos una especie de esquema y vamos poco a poco limando las diferencias y poniéndonos de acuerdo...*” (Ent.025).

Sin embargo, cuando no todos los profesores comunican y se comunican en la misma medida llega a desmoralizar a algunos: “*Pues, las prácticas a mis compañeros se las doy ¿no?, y hay una carpeta en la que tienen que meter las experiencias que han ido planificando, de eso yo me he llegado a aburrir un poco, han llegado a estar las mías y las de otro compañero...*” (Ent.048).

Los intercambios, por tanto, son *constantemente pero informales*, quizá por falta de costumbre, quizá porque en las reuniones formales tienen obligación de comentar sus problemas con los miembros del Departamento, pero en las informales sólo comentan con los compañeros en los que confían; pero a diario se establece un verdadero diálogo profesional donde se comparten todos los sucesos e incidentes que surgen: “*Pues la dinámica de la clase a diario, y cómo estoy explicando la materia, qué actividades estoy haciendo, cómo mejorar tal o tal cosa*” (Ent.026). “*Cómo haces esto, métele eso, dales esto, ...nos intercambiamos todo...*” (Ent.052). Cualquier momento y circunstancia es buena para esta comunicación: “*Comentarios que se hacen en el café,... lo que te ha pasado con los niños/as de primero..., después el seminario lo estudiará y veremos cómo podemos cambiar...*” (Ent.054). “*En la planificación a mí me parece muy interesante lo que a diario aportas, la comunicación diaria...*” (Ent.017).

Esta relación que ven como muy fructífera a efectos de mejora de la tarea diaria también es valorada desde el punto de vista del aprendizaje profesional, cuando se les pregunta. La gran mayoría de los Jefes de Departamento hablan como profesores y coinciden en afirmar que es necesario “*compartir las experiencias didácticas*”, como una estrategia de formación, que la innovación didáctica propuesta por la Reforma les está exigiendo, sobre todo cuando se explica por qué dan resultado estas experiencias. Por ello, también reconocen que las opiniones sobre lo planificado enriquecen. Y desde luego, siempre hacen referencia a la *utilidad* y la *funcionalidad* de lo que se hace.

#### **4. Algunas conclusiones: forjando lazos**

Uno de los ejes sobre los que pivota la Reforma educativa es la planificación colaborativa como posibilidad de un desarrollo curricular adaptado a cada contexto que exige el desarrollo

profesional. Pues bien, vamos a presentar a forma de conclusiones el *impacto* que parece tener la planificación y los *factores* que hemos descubierto como más influyentes en nuestro contexto, así como algunas *sugerencias* potenciar el valor formativo del trabajo que se realiza en los Departamentos.

Hemos visto que, como en otras investigaciones citadas, el lugar donde los profesores de Secundaria tienen algo que pensar juntos y donde necesitan ponerse de acuerdo en los problemas educativos que les implican es el Departamento. En ellos, se está haciendo una importante tarea de planificación a largo plazo que tiene, ante todo, el sentido de coordinación de los programas, de posibilitar la coherencia y la continuidad en el currículum, y de orientar los niveles mínimos que se deben exigir en el aprendizaje de las materias o áreas que integran cada Departamento. Esta planificación tiene lugar en septiembre y sirve de referente para las reuniones de revisión en los Departamentos, que se llevan a cabo a lo largo del curso. La planificación a corto plazo es una tarea más individual, pero también se realiza en la colaboración con algunos compañeros en función de las afinidades, y va más orientada al enfoque de las Unidades Didácticas en lo relativo a los contenidos y sobre todo a la metodología, y a sostener el compromiso educativo y el apoyo para la solución de problemas. Los profesores están preocupados con esta Etapa. Aún no consiguen determinar cuáles son los niveles adecuados de aprendizaje, cómo atender a la diversidad en la ESO, y cómo poder hacer proyectos interdisciplinarios que potencien la cooperación y la motivación entre los alumnos. Cuentan con poca ayuda en esta tarea; no disponen de asesoramiento, y empiezan a contar con los Orientadores de los Centros, que les facilitan información, sobre todo a la hora de la evaluación, y les ayudan a comprender el sentido de los aspectos más educativos de la Reforma.

a) El *impacto* que tiene la planificación en la formación de los profesores, tal como hemos ido infiriendo en nuestro análisis, se refiere fundamentalmente a la construcción de la *visión formativa y didáctica del área de conocimiento* en la que desarrollan su actividad como profesionales. Tiene su impacto también en la construcción del sentido del nosotros, por cuanto la posibilidad de acción personal está enmarcada en una acción común. Los profesores manifiestan que se están operando cambios en los Centros que evidencian el interés por atender las necesidades educativas de todos los alumnos, lo que está repercutiendo en el forma de programar y en la importancia que se le otorga a la planificación (Ent. 070), y ello tiene un efecto motivador porque así “... los alumnos y los profesores tenemos un sentido de que estamos haciendo algo coherente...” (Ent.121), dicen. En realidad la constatación de que el trabajo conjunto beneficia a los alumnos es lo que apoya la necesidad de planificación y fidelidad a ella: “...son los alumnos los que salen beneficiados de que no estemos cada uno por su lado...” (Ent.036). Pero también la experiencia de enriquecimiento -aprendizaje profesional- potencia esta tarea (Ent.066).

Por ello, aunque se quejen de la planificación como algo burocrático, también reconocen que tiene su impacto en el aula, sobre todo los cambios introducidos en la organización más cooperativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones interpersonales más cercanas y activas (Ent.101), así como en la *forma de evaluar* y en algunos casos en la *metodología* (Ent.100).

En definitiva, la mayor parte de los Jefes de Departamento entrevistados, comparten la idea de que la planificación a largo plazo condiciona el trabajo del aula, porque evidentemente marca las pautas de acción y determina el tipo de actividades y contenidos que se han de trabajar para lograr los objetivos que en ella se marquen. También entienden que la *planificación por áreas* tiene el peligro de desmembrar los aprendizajes y perder el sentido de globalidad e interdisciplinariedad. Pero aseguran que la labor de coordinación y seguimiento de las programaciones permite regular las acciones educativas y compaginarlas para ir complementándolas, lo contrario conduce a la confusión (Ent.070). Lo cual sucede porque aún hay profesores que consideran que la planificación es una tarea obligada, prescriptiva y burocrática que tienen que realizar, pero que es algo poco funcional y útil para su trabajo:...”más y más papeles para nada...” (Ent.075;101).

Pero la mayoría comenta que la *planificación en equipo* exige una coordinación permanente y una reflexión continuada a nivel individual o de grupo que permite advertir la posible falta de coherencia o de continuidad en las ofertas educativas (Ent.103), y esto ya es positivo. Por ello, en algunos casos afirman que la planificación es una tarea sistemática, y por tanto no aislada, que de forma continuada va permitiendo que alumnos y profesores encuentren sentido a lo que realizan (Ent.062).

Sirve también para la *socialización de los profesores nuevos*, ya que durante la planificación se les va informando sobre lo que se hace en el Departamento: “*Es muy difícil si llegas nuevo a un Centro saber cuál es su entorno. Entonces partiendo de eso no puedes hacer una buena planificación; hasta que no llevas integrado varios años en un Departamento no es cuando de verdad empiezas a poder aportar cosas*” (Ent.032). Entonces, es el mismo Departamento quién informa a los profesores sobre cómo hacen las cosas, cómo funcionan y qué problemática tienen.

La investigación ha puesto de manifiesto que las relaciones personales de amistad entre profesores del mismo Departamento influyen en las posibilidades de reflexión, y aprendizaje profesional con impacto en el desarrollo curricular del día a día. Los profesores dan mucha importancia a ese contacto personal-profesional continuo, diario, que apoya, sugiere y contagia entusiasmo o sostiene el compromiso con la calidad de la enseñanza. Como ha descrito Feldman (1998) la conversación es un instrumento de colaboración, porque es un intercambio de conocimiento que propicia la reflexión y la comprensión (Clark, 2000), ayuda a tomar decisiones, e incluso sugiere investigar o probar y comparar y comprobar (investigación-acción colaborativa) propuestas sugeridas en la misma conversación.

b) Sin embargo, aunque hayamos hecho hincapié en los aspectos comunes, también hemos señalado diferencias en la valoración del trabajo que se hace en los Departamentos. ¿De qué dependen las diversas visiones y realidades?. Hay algunos *factores* que inciden e influyen de forma directa en los procesos de planificación: *la implicación* del profesorado, relacionada con la *estabilidad*, el conocimiento, la motivación e incluso las relaciones con la administración, y que se pone de manifiesto en la producción, aporte y uso de materiales didácticos y curriculares; *la organización del trabajo en equipo*, así como del tiempo para ello; *el papel que juegan los Jefes de Departamento* en la dinámica seguida (*gestor, protagonista, o líder democrático*); *la experiencia de participación* en proyectos de *innovación*; la autonomía o dependencia que sienten frente a las *orientaciones* emanadas de la Administración, o de otras fuentes (p.e. las editoriales de textos escolares), y finalmente el *clima* que se vive en los Departamentos (*calor, respeto, distancia*), y cómo éste influye y moldea las formas de trabajo en general y la planificación en particular; el clima se ha revelado como el factor más importante que potencia o inhibe la realización de esta tarea, así como sus efectos formativos.

Pero todo ello depende en gran medida de la propia *estructura* de cada Departamento. El diferente grado de complejidad en su constitución hace que pueda darse una mayor integración o dispersión de los profesores, lo que facilita o impide la implicación en proyectos comunes, aunque éste no sea el único factor que influya en la planificación conjunta. Los Departamentos están integrados por profesores de entre una y cuatro materias normalmente, pero actualmente va habiendo una variación mayor. Así, *Inglés, Lengua y Literatura Española, y Educación Física* son los Departamentos más unitarios. Los Departamentos más plurales son los de Ciencias Naturales, y los de Ciencias Sociales, que integran mayor número de materias diferentes. Otro problema es la *diferencia de horario*: los profesores del turno diurno suelen participar más en las reuniones que los profesores del nocturno; y finalmente, la *diferencia de titulación* (Maestros y Licenciados), *de procedencia* (de Institutos de Bachillerato o de Colegios de primaria), y a veces de *localización física de las clases* (en varios edificios más próximos o más lejanos), hace más difícil o más lenta la integración de profesores en un mismo Departamento.

c) Algunas *sugerencias* sobre el desarrollo profesional en los Departamentos. Siendo coherentes con la situación que hemos ido describiendo, cualquier propuesta debe pasar por aprovechar y potenciar el trabajo colaborativo dentro de cada Departamento, porque no se puede ignorar o desestimar lo que son las unidades naturales de comunicación donde comienza un aprendizaje que tiene sus efectos tanto para el desarrollo profesional como para el desarrollo curricular.

La idea de *comunidades de práctica* nos parece que puede ser fecunda. Se pueden definir las comunidades de práctica como grupos de personas que trabajan juntas con un sentido común del propósito y una necesidad real de conocer lo que cada uno de los otros conoce. De modo que “es una comunidad que aprende, no sólo una comunidad de enseñantes”, que intercambian ideas mientras se toman un café o un refresco pero también son colegas comprometidos en desarrollar nuevas prácticas. La comunidad de práctica viene a constituirse en algo así como “*un invernadero donde germinan nuevas ideas, se desarrollan nuevos métodos e instrumentos y se originan nuevas comunidades*” (Schlager, Fusco y Schank, 1999, p. 3). Y lo más importante de los grupos o comunidades de aprendizaje es que responden a los principios más claros del aprendizaje adulto que tenemos en la actualidad: autodirección, y cooperación, que descansan sobre el ejercicio autónomo de la inteligencia, la elección y el interés.

Las comunidades de práctica se organizan más bien como *grupos en torno a solución de problemas* (Louis y Leithwood, 1998), cuyo foco más importante es el aprendizaje de los estudiantes en cualquiera de sus dimensiones. Se asientan sobre tareas de enseñanza o problemas específicos, pero inducen el cambio curricular a través del desarrollo del profesionalismo interactivo y la reflexión personal (Finkel y Greene, 1994). En la literatura se describen diferentes tipos de comunidades de práctica. Pueden ser grupos de profesores que pertenecen a un centro o a varios (Somekh, 1994), pero la asociación de los profesores con sus colegas en su Departamento, o equipo, en tareas asociadas con la instrucción o el currículum, la escuela, etc., o la realización de actividades a nivel de distrito, es una *ocasión de comunidad* que comparte unos intereses y va construyendo una cultura (Little y MacLaughlin, 1993).

Lo más relevante es que estos grupos proporcionan un ambiente de aprendizaje que no puede ocurrir de otra manera, y además potencian la autovaloración porque se sienten como “sabios en casa”. Nias (1998) se pregunta ¿por qué los profesores necesitan a sus colegas? Y la respuesta tiene dos vertientes fundamentales: la ayuda y el apoyo, y la identificación personal; los profesores necesitan formar parte de grupos de referencia para poder dar significado a los cambios en un contexto. Aprenden de la práctica y para la práctica, y construyen conocimiento que puede ir rompiendo el dualismo entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, siempre que dispongan de tiempo semanal y a lo largo de los años, para ir generando una cultura de investigación, y de producción de textos que hagan visible el conocimiento (Cochran-Smith y Lytle, 1999).

Pero las comunidades de práctica no excluyen la tarea del asesoramiento, aunque suele darse de manera informal en el mismo seno del trabajo de grupo. En esa comunidad de trabajo es en la que se va ejerciendo un asesoramiento informal que puede identificarse con el liderazgo informal. Los compañeros que son aceptados como líderes, aunque sólo sea para una determinada tarea, son los que funcionan realmente como asesores informales. Pero a veces, en función de determinadas circunstancias, se hace necesario el apoyo de algún asesor externo al grupo o a la escuela: el orientador o/y el asesor curricular, como experto en la propia área de enseñanza, que pueden prestarles una gran ayuda en la formación del grupo de trabajo y en el planteamiento de los problemas a estudiar y resolver (Hollow y Long, 1998).

## **Bibliografía**

- Bandura, A. (1987) *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona, Martínez Roca.  
Barone, Th., Berliner, D.C., Blanchard, J., Casanova, U. y McGowan, Th. (1996) *A Future for Teacher Education: Developing a Strong Sense of Professionalism*. En Sikula, J., Buttery, Th.

- y Guyton, E. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, p. 1108-1149.
- Behrens, J.T. y Smith, M.L. (1996) Data and Data Analysis. En Berliner, D. C. and Calfee, R. C. (eds.). *Handbook of Educational Psychology*, Vol. 3. New York, Simon & Schuster Macmillan, p. 945-989.
- Clark, Ch. (2000) *Learning for Talking: Conversation and Storytelling in Teacher Education and Professional Development*. (En prensa).
- Cochran-Smith, M. y Little, S.L. (1999) Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. En Iran-Nejad, A. Y Pearson, D. (eds.) *Review of Research in Education*, 24, Whashington, AERA, p. 249-306.
- Cole, A. (1997) Impediments to Reflective Practice: toward a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 3 (1), p. 7-27.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana, Ediciones UNESCO.
- Ennis, C.D., Cothran, K.J. y Loftus, S.J. (1997) The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organization. *Journal of Research and Development in Education*, 30 (2), p. 73-86.
- Escudero, J.M. y otros (1997) *Diseño y Desarrollo del Currículum en la Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori.
- Estebanz, A., Mingorance, P. y Marcelo, C. (1999) Teachers Work Groups as Professional Development: what do the teachers learn? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5 (2), p. 153-170.
- Esteve, J. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel Educación.
- Feldman, A. (1999) The Role of Conversation in Collaborative Action Research. *Educational Action Research*, 7 (1), p. 426-444.
- Feldman, A. y Kropf, A. (1999) Teachers as curriculum decision makers: the selection of topics for high school physics. *Journal of Curriculum & Supervision*, 14 (3), p. 241-259.
- Finkel, E.A. y Greene, K. (1994) *Writing Curriculum Together: Communities of Practice and Curriculum Development*. New Orleans, AERA.
- Fontana, A. y Frey, J.H. (1994) Interviewing: The Art of Science. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London, SAGE Publications, p. 361-376.
- Geddis, A. y Wood, E. (1997) Transforming subject matter and managing dilemmas: a case study in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), p. 611-626.
- Grossman, P.L. y Stodolsky, S.S. (1994) Considerations of Content and the Circumstances of Secondary School Teaching. En Darling-Hammond, L. (ed.) *Review of Research in Education*. Washington, AERA, p.179-222.
- Haberman, M. (1996) Selecting and Preparing Culturally Competent Teachers for Urban Schools. En Sikula, J., Buttery, Th. y Guyton, E. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, p. 747-760.
- Handzel, P.R. (1994) *A Critical Analysis of three Myths of Adult Learning in the Workplace*. (Dekalb, Illinois), Michigan, UMI, Dissertation Services.
- Hannay, L.M. (1994) Strategies for facilitating Reflective Practice: The Role of Staff Developers. *JSD Journal of Staff Development*, 15 (3), p. 22-26.
- Hannay, L.M. (1996) The Role of Images in the Secondary School Change Process. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2 (1), p. 105-121.
- Hans J.V. (1997) Adapting the Amount of Instruction to individual Student Needs. *Educational Research and Evaluation*, 3 (1), p. 79-97.
- Hargreaves, A. (1997) Cultures of Teaching and Educational Change. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 1297-1319.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1996) *Schooling for Change: Reinventing Education for Early Adolescents*. London, The Falmer Press.
- Huber, G. L. (1997) *Analysis of qualitative data with Aquad Five for Windows*. Verlag Ingeborg Huber, Germany.

- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1984) *Innovation up Close*. New York, Plenum Press.
- Huberman, M. (1993). The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations. En Little, J.W. y McLaughlin, M. (eds.). *Teachers' work. Individual, colleagues and contexts*, Chicago, Teacher College Press, p. 11-50.
- Husén, T. (1997) Educational Research and Policy-Making. En Keeves, J.P. (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Great Britain, Pergamon, p. 251-256.
- Keats, D.M. (1997) Interviewing for Clinical Research. En Keeves, J.P. (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Great Britain, Pergamon, p. 306-309.
- Killion, J.P. (1993) Staff Development and Curriculum Development: Two Sides of the Same Coin. *Journal of Staff Development*, 14 (1), p. 38-41.
- Knowles, M. (1980) *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York, Adult Education Association of the USA.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Leithwood, K. y otros (1995) An organizational Learning Perspective On School Responses To Central Policy Initiatives. San Francisco CA., AERA.
- Lipman, P. (1995) *Teacher Participation. What's the Content? The Role of Ideology and Power in Restructuring*. San Francisco CA., AERA.
- Little, J. (1999) *Teachers' Professional Development in the Context of High School Reform: Findings from a Three-Year Study of Restructuring Schools*. Montreal, AERA.
- Little, J.W. y McLaughlin, M.W. (1993) (eds.) *Teachers' Work*. Columbia University, Teachers College Press.
- Louis, K.S. y Leithwood, K. (1998) From Organizational Learning to Professional Learning Communities. En Leithwood, K y Louis, K.S. (eds.) *Organizational Learning in Schools*. Lisse, Zwets and Zeitlinger Publishers, p. 358-392.
- MacGilchrist, B., Mortimore, P. y otros (1995) *Planning matters*. London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Marsick, V.J. (1987) *Learning in the Workplace*. New York, Croom Helm.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984) *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London, California, Beverly Hills, Sage Publications.
- Mingorance, P. (2000) El desarrollo profesional de los profesores y el cambio en la enseñanza. En Estebaranz, A. (coord.) *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, p. 351-371.
- Morse, J.M. (1994) Designing Funded Qualitative Research. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London, SAGE Publications, p. 220-235.
- Nias, J., Southworth, G. y Campbell, P. (1992) *Whole School Curriculum Development in the Primary School*. London, The Falmer Press.
- Nias, J. (1998) Why Teachers Need their Colleagues: A Developmental Perspective. En Hargreaves, A. y otros (eds.) *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 1257-1273.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997) *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London, Paul Chapman Publishing.
- Schlager, M. Fusco, J. y Schanck, P. (1999) Evolution of an On-line Education Community of Practice. En Renninger, K. A. y Shumar, W. (eds.) *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace*. Cambridge, University Press.
- Shulman, L.S. (1987) Knowledge and teaching: Foundation for the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, p. 1-22.
- Siskin, L.S. (1994) *Realms of Knowledge: Academic Departments in Secondary Schools*. London, The Falmer Press.

- Smith, P.V. (1996) Collaborative Models of Developing Competence. *British Journal of In-service Education*, vol. 22, 3, 285-291.
- Somekh, B. (1994) Inhabiting Each Other's Castles: Towards Knowledge and Mutual Growth Through Collaboration. *Educational Action Research*, 2 (3), p. 357-367.
- Stengel, B.S. (1995) *Academic Discipline and School Subject: Contestable Curricular Concepts*. San Francisco CA., AERA.
- Stodolsky, S.S. y Grossman, P.L. (1995) The Impact of Subject Matter on Curricular Activity: An Analysis of Five Academic Subjects. *American Educational Research Journal*, 32 (2), p. 227-249.
- Thomas, G. y Tarr, J. (1999) Ideology and inclusion: a reply to croll and moses. *British Journal of Educational Studies*, 47 (1), p. 17-27.
- Thomas, S. y Smees, R. (2000) *Dimensions of Secondary School Effectiveness: Comparative Analyses Across Regions*. New Orleans, AERA.
- Wallace, M. (1998) Innovations in Planning for School Improvement: Problems and Potential. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (eds.) *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 1181-1202.
- Watson, J. (1996) *Reflection Through Interaction. The classroom experience of pupils with learning difficulties*. London, Falmer Press.
- Wilson, T. (1997) *Manual del Empowerment. Cómo conseguir lo mejor de sus colaboradores*. Barcelona, Gestión 2000 S.A.