

LA FORMACIÓN EN COLABORACIÓN DEL PROFESORADO. JUSTIFICACIÓN Y VALORACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA

ANTONIO MEDINA RIVILLA
*Universidad Nacional de
Educación a Distancia*
ANA RODRÍGUEZ MARCOS
*Universidad Autónoma de
Madrid*

RESUMEN

Dentro del marco general de “la formación del profesorado en el centro”, los autores presentan un modelo teórico-práctico de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, que integra la perspectiva biográfica y la perspectiva colaborativa. Exponen el desarrollo de un proyecto colaborativo en un Centro Rural Agrupado y lo analizan desde el punto de vista de los profesores.

JOINT TEACHER TRAINING: JUSTIFICATION AND A THEORETICAL-PRACTICAL EVALUATION

SUMMARY

Within the general framework of “Teacher Training inside the Institution”, the authors of the present work offer a theoretical-practical model of the improvement of active teaching staff that integrates the biographical and collaborative perspectives. The development of a collaborative project carried out in a Grouped Rural Institution is discussed and analyzed from the point of view of the teaching staff.

LA FORMATION DU TRAVAIL EN GROUPE DU PROFESSORAT, JUSTIFICATION ET VALORATION THÉORIQUE ET PRATIQUE.

RESUME

Dans le cadre général de “la formation du professorat dans le centre”, les auteurs de cet article présentent un modèle théorico-practico de perfectionnement

du professorat en exercice; ce modèle inclut la perspective biographique et la perspective de groupe. Les auteurs exposent également le développement d'un projet de groupe dans un Centre Rural Regroupé et l'analysent d'après le point de vue des professeurs.

1. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO COMO ACTIVIDAD BÁSICA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

La formación del profesorado, en las últimas décadas, ha sido uno de los ámbitos de atención preferente de la Didáctica; de tal modo que, en la actualidad, tanto por el volumen de investigación como por la entidad de la misma, constituye un capítulo importantísimo, sino una matriz disciplinar, dentro de dicha ciencia.

La formación del profesorado, en su conceptualización y en su realización, ha estado siempre estrechamente ligada a los planteamientos teóricos y prácticos de la enseñanza. Desde cada perspectiva de enseñanza y del currículo, se han pretendido emerger, en ocasiones como complemento y no pocas veces con total identidad, paradigmas y modelos de formación del profesorado. Tal es el caso de los modelos CBTE, de base conductista, de los del Pensamiento del Profesor, con base cognitiva, y de otros, basados en la acción emancipadora y militante del docente (Rodríguez Marcos (coord.), 1994).

Sin embargo, a medida que el modelo de Desarrollo Organizacional (DO) va penetrando más ampliamente en el campo educativo, la formación del profesorado pasa a representar un espacio de confluencia de la Didáctica y la Organización Escolar. Cuando formación del profesorado e innovación educativa se subsumen en el concepto más amplio de Formación en Centros (Escudero, 1990), de modo natural se concitan las vertientes de docencia e investigación de ambas disciplinas, ciencias nucleares de la acción educativa (Escudero y López, 1992; Fernández Huerta, 1973, 1991; Medina y Domínguez, 1994). Porque en este caso, la formación del profesorado aparece intrínsecamente ligada al desarrollo del propio centro como institución educativa. Ya no es formación del profesor al margen de su contexto de trabajo, pero tampoco se trata de "cursillos" impartidos en el centro de trabajo. La imagen más representativa sería la del conjunto de la escuela que, sujeto y objeto de su propia mejora, se sumerge en una espiral continua de reflexión-acción-reflexión colaborativa, aplicada a la resolución de sus propios problemas. En este marco de investigación-acción colaborativa, que puede contar con la ayuda externa pertinente, los profesores encuentran la clave de su propio desarrollo profesional; y, así mismo, las reformas educativas y la innovación encuentran uno de los pilares fundamentales de su éxito.

La Formación en Centros, como síntesis integradora de "cultura, expectativas y procesos de mejora profesional y social" se consolida como la orientación preferente del grupo de innovación en la escuela.

La opción colaborativa, como decíamos, significa un nuevo enfoque, en el que el centro, más que un contexto de formación, es un texto implicado en la reflexión y acción curricular de cada profesor, de los equipos (seminarios y ciclos) y del claustro en su conjunto. El espacio relacional, el clima social generado (síntesis del conjunto de relaciones sociales entre todos los miembros del centro) y el

discurso construido para entenderse mutuamente y transformar la práctica educativa, son en sí los componentes básicos del centro como unidad de formación.

Los elementos principales que configuran la acción colaborativa-formativa del centro son los siguientes:

- La actividad reflexivo-indagadora en equipo (seminarios, ciclos y claustro).
- La práctica singular de cada docente como indagador-colaborativo en su clase y área.
- La elaboración de conocimiento práctico como consecuencia de la tarea colaborativa.
- La construcción de un proyecto común de claustro: diseño curricular/plan de acción, programa de formación innovadora, etc.
- La generación continua de una cultura colaborativa vivida por el claustro.

La colaboración como principio formativo en el centro y en espacios zonales elegidos por los docentes, necesita prioritariamente de la toma de conciencia por el profesorado de las posibilidades y desafíos que supone comprometerse en esta modalidad de acción, en la que hay que armonizar el respeto a la autonomía de cada profesional, con la búsqueda de una línea común.

La actividad colaborativa precisa de la creación de una cultura de centro que la valore y subraye el trabajo en común, buscando el puente entre el reconocimiento de conflictos, propios de la actuación micropolítica de cada equipo, con el esfuerzo decidido por encontrar los puntos comunes que posibiliten diseñar el programa de desarrollo profesional y de mejora de la institución educativa.

Recogiendo la propuesta de Escudero (1990), diremos que una escuela asume esta perspectiva de colaboración cuando:

- Se configura como un foco de acción-reflexión-acción, como unidad básica de cambio.
- Elabora una cultura escolar comprometida con la colaboración.
- Afianza la interdependencia, confianza, respeto, tolerancia e implicación personal.
- El claustro, los seminarios y los ciclos se reconocen como ámbito de relación y búsqueda de proyectos en común.
- Se organizan y construyen los espacios y adaptan los tiempos a la necesidad de profundizar en el diálogo, el intercambio y la creación de acciones globales, que orienten la tarea educativa y proyecten a toda la comunidad en la mejora e innovación continua de ella.
- Implica a todos los miembros de la comunidad educativa. El equipo directivo ha de integrarse activamente en esta nueva cultura y propiciarla; si se opone, el conflicto intercultural puede superar la capacidad de innovación.
- Desarrolla un conjunto de relaciones interactivas que facilitan la toma de decisiones en común, el proceso cooperativo, la empatía, la confianza y el disfrute en las tareas emprendidas.
- El discurso empleado explicita el reconocimiento de la colaboración y el apoyo a las actividades comunes, que llevan al acercamiento y crean la motivación para trabajar juntos.

Sin embargo, lejos de esto, la cultura clásica de los centros educativos, como el que nos ocupa, recuerda más un sumatorio o aglomeración de escuelas unitarias y de profesores distantes, que un espacio comunitario.

¿Qué cultura podemos construir para propiciar la formación continuada del profesorado tanto en su espacio de trabajo, como en la proyección social de la escuela?. Molina (1993) al plantear el trabajo colaborativo de los profesores como factor organizativo de formación y cambio, propone los siguientes elementos de análisis:

- La colaboración, como exigencia derivada de un mundo en cambio.
- La colaboración, garantía de éxito de las innovaciones.
- La colaboración, característica de la investigación-acción.
- La colaboración, factor destacado en las reformas escolares (LOGSE).
- La colaboración, base para el desarrollo profesional.
- La colaboración, facilitadora de la construcción de proyectos formativos del centro.
- La colaboración, base para la formación permanente.

La relación que allí se establece entre la colaboración y la cultura innovadora de los centros, base para el desarrollo profesional, es la que destacaremos en este trabajo, puesto que sobre ella hemos dialogado con el claustro del CRA objeto de nuestro estudio. Porque no basta con presentar la colaboración como un objetivo valioso, para su inmediata y fructífera puesta en práctica, sino que requiere debate acerca de su significado y naturaleza por parte del equipo docente. La colaboración es también, en gran medida, una cuestión de actitudes, que se irán consolidando mediante:

- Valoración y debate de la calidad de la colaboración, como acción humana.
- Sensibilidad positiva e identificación con la calidad de los procesos colaborativos.
- Acciones permanentes, no esporádicas, que evidencien el reconocimiento y compromiso con la colaboración.
- Incorporación permanente a los modos de pensar, hacer, relacionarse y construir tareas con colegas y alumnos.

2. LA COLABORACIÓN COMO PRINCIPIO Y BASE DE LA ACCIÓN FORMATIVA EN EL CENTRO

La perspectiva de la colaboración entre docentes y alumnos y la comunidad educativa en su conjunto, se nos muestra como una vía potente para la actualización profesional del profesorado y la mejora de la calidad educativa de las instituciones, ya que cada docente, en la síntesis dialéctica entre el desarrollo de su autonomía y la creación de líneas comunes de trabajo con colegas y alumnos, puede encontrar su propio itinerario de realización personal.

La colaboración es vivida por los docentes, al menos en los claustros con los que hemos trabajado y como aparece en diversos estudios (Villar y De Vicente, 1993, 1994, entre otros), de diferentes modos: como una opción semiobligada propia de la Reforma; como un deseo antiguo del profesorado; como una opción asumida (es la propia de equipos de innovación e investigación pedagógica, tales como los grupos Asklepios, Cronos, etc.); etc. Para que la acción del docente y del equipo de compañeros del claustro llegue a ser colaborativa y formadora, es necesario que la colaboración se incorpore esencial y vivencialmente al trabajo individual en el centro y en cada aula; es preciso que se integre en el

conjunto de las actitudes, las relaciones y el discurso habitual de los miembros del centro.

Establecer un clima y una cultura de colaboración necesita de una toma de conciencia y un auto y heteroanálisis complejos. En otro trabajo (Medina, 1994), se planteaba la necesidad de explicitar y consensuar, entre todos los participantes en el centro, los siguientes elementos:

- *Las creencias*, valorando positivamente la acción colaborativa y desarrollando la percepción que de ella tienen los sujetos de la institución.
- *Valores*, situando la colaboración en un lugar destacado de la escala axiológica de cada docente y del claustro en su conjunto.
- *Actitudes*, poniendo en marcha la colaboración en todas las tareas del centro y en la proyección social del mismo, planteando en cada aula actividades y experiencias de mejora de la colaboración entre alumnos y profesores.
- *Normas*, desde las cuales evidenciar el interés e importancia de la concepción y práctica de colaboración.
- *Símbolos*, señalando los rasgos e identidades que diferencian la colaboración de otro tipo de valores y actuaciones formativas.
- *Comunicación*, de modo que el discurso en sus diversos códigos, verbal, no verbal y paraverbal refleje, junto con el contenido, el reconocimiento positivo de esta cultura.
- *Toma de decisiones y procesos de liderazgo*, porque la forma del ejercicio del poder y el intercambio entre profesores y alumnos pone de manifiesto la naturaleza y calidad de la práctica colaborativa en el centro.

La cultura de colaboración requiere un nuevo modo de trabajo y acción corresponsable en los centros, que impulse a todos y cada uno de los miembros de la institución a llevar a cabo el mayor nivel de compromiso y participación en las tareas y proyectos que se realizan. Esta toma de conciencia de la importancia y necesidad de actuar con responsabilidad y rigor, es lo que esencialmente diferencia esta modalidad cultural de otras, asentadas con mayor fuerza en los centros educativos.

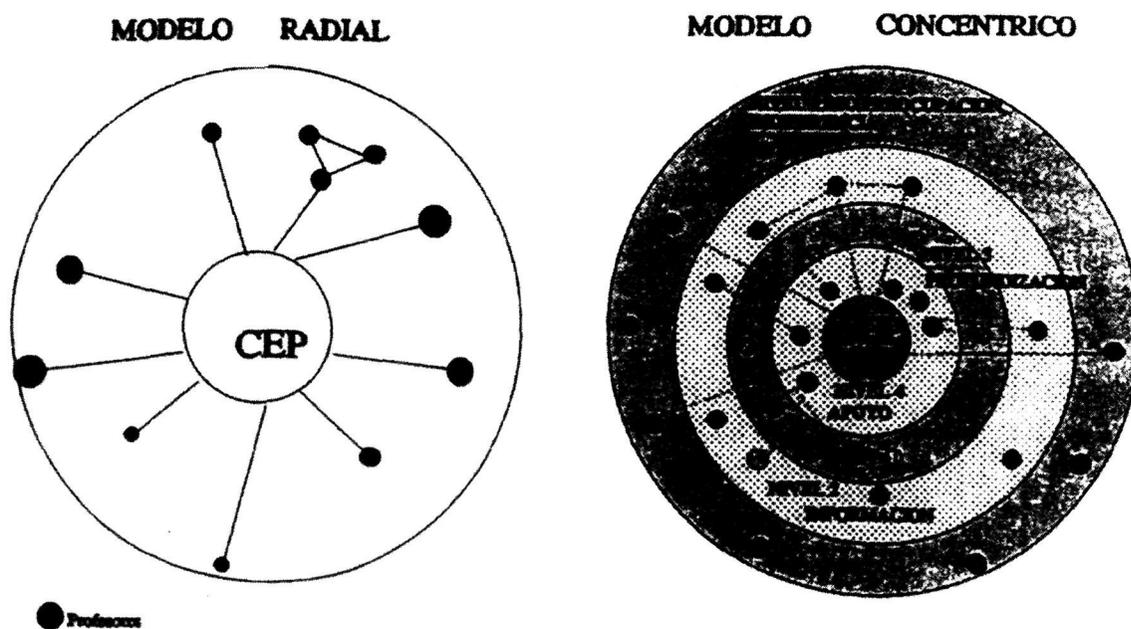
La cultura y el clima de colaboración son la base envolvente de procesos de indagación compartida de gran potencial formativo para todos los participantes. Pero la cultura y el clima de colaboración no son sólo “base envolvente”, sino también producto del continuo actuar en coherencia con ellos. La progresiva consolidación de dicha práctica, requiere:

- El acuerdo y la aceptación de un proyecto común para el claustro (proyecto curricular o plan de trabajo).
- La identificación de los códigos que sinteticen los valores, las relaciones y finalidades asumidos por la comunidad educativa.
- El dominio y la continua validación de las estrategias, principios metodológicos y sistema de acción en común.
- La creación de espacios y tiempos de reflexión, diálogo y contraste del proyecto/s de trabajo definido/s.
- La valoración y puesta a punto de procesos evaluadores y coevaluadores, en los que la indagación en común sea la base de la acción evaluadora y de la innovación a realizar.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: DE LA OPCIÓN BIOGRÁFICA A LA CONSOLIDACIÓN COLABORATIVA

La formación del profesorado ha de afectar a su concepción y práctica de la enseñanza como interrelación continua de un mismo proceso. Ha de afectar a su acción profesional, pero debe abrirse también a la dimensión personal del profesor y a su desarrollo y evolución como profesional.

En este sentido, Leitwood (1992) se refiere al sí mismo del profesor, a su práctica y concepción profesional y a su carrera profesional; y Huberman (1990), diferencia ciclos vitales entendidos como procesos evolutivos del docente (1-3 años, entrada/titubeo; 4-6 años, de consolidación pedagógica; 7-25 años, de diversificación y replanteamiento; y 25-35 años, de serenidad/distanciamiento, en el que se vislumbra, al final, la preparación para la jubilación). Marcelo (1994), propone un modelo de mayor raigambre institucional, que denomina modelo radial y concéntrico para la planificación del desarrollo profesional:



Modelos radial y concéntrico para la planificación del desarrollo profesional de los profesores

Como puede observarse en el gráfico, este modelo incide en la importancia de implicar a la Escuela, la Administración y en particular a los CEPs como espacios de formación continua del y para el profesorado.

De Vicente (1994) hace referencia a los cuatro tipos esenciales de conocimiento señalados por Grossman (1990) dominio del contexto, conocimiento de la materia, conocimiento didáctico de la materia y conocimiento pedagógico general, para, desde ellos, subrayar la necesidad de la actualización profesional en colaboración.

En otros trabajos hemos intentado la síntesis entre las perspectivas biográfica y autónoma y la de análisis colaborativo y corresponsable de formación del profesorado (Medina y Domínguez 1989, 1991, 1994). Hemos buscado el desarrollo profesional del docente partiendo del autoconocimiento y la vivenciación experiencial como base para proyectar, completar y consolidar una visión colaborativa, desarrollada mediante:

- Heteroanálisis biográfico.
- Contraste de experiencias y proyectos.
- Elaboración de proyectos formativos de centro/s.
- Adecuación a la realidad y compromiso complementario de todas las instituciones (CEPs, Facultades de Educación, Escuelas de Magisterio etc.) que participan en la formación del profesorado.
- Programas de actualización e intercambio continuo entre profesionales (Ámbitos autonómicos, Estado Español, Unión Europea).

Los datos proporcionados por el estudio que ahora presentamos, parecen apuntar también hacia la necesidad de llegar a un enfoque integrador de las perspectivas biográfica y colaborativa, en la formación del profesorado. Gráficamente, podría representarse del siguiente modo:



El modelo es integrador de las dos perspectivas indicadas, en el sentido de que se basa en una interacción continua del *desarrollo personal* (consolidación y equilibrio personal, desarrollo del saber hacer profesional y desarrollo de la carrera y ciclo) y la *colaboración*, ambos entendidos como *objetivos y procesos de realización conjunta*.

Como puede apreciarse, la base del modelo, recoge los tres ámbitos biográficos señalados por Leitwood (1992), a los que antes hicimos ya referencia. Por su parte, la colaboración aparece como objetivo para la innovación y la mejora del trabajo en los centros, pero también como instrumento formativo, que propicia la realización continua de los docentes como individuos. Esta última, a su vez, propicia la colaboración.

El modelo ha de "leerse" no como representación de algo estático, sino dinámico, porque entendemos el desarrollo personal y la colaboración como *procesos*; y, como tales, tampoco los entendemos a la manera de avance continuo e inexorable por las diversas etapas, sino sujeto a múltiples fluctuaciones y conflictos, que habrá que afrontar.

Hasta aquí nos hemos referido al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, pero éste lo entendemos como parte de un continuo de formación que comienza en la Escuela de Magisterio/Facultad de Educación y prosigue a lo largo de toda la vida profesional del docente. Por eso, antes de entrar a describir el trabajo que concreta el modelo que hemos expuesto, deseamos hacer una breve alusión a la formación inicial del profesorado, desde el modelo colaborativo.

A nuestro juicio, también la colaboración debería presidir la formación inicial de los maestros. En otro trabajo (Rodríguez Marcos (coord.), 1994), propugnamos un modelo colaborativo para las propias instituciones de formación de maestros, en el que el desarrollo de las actitudes de colaboración constituye un objetivo prioritario de formación de los alumnos. Poniendo ahora el énfasis en el importante papel del maestro/s del aula/s de prácticas en el desempeño docente del futuro profesor (Connor et al., 1993; Hauwiller et al., 1989; etc.), destacaremos las grandes posibilidades formativas de las prácticas cuando son realizadas en centros con alto grado de clima y cultura de colaboración. Las posibilidades se ven incrementadas, cuando esa colaboración se hace extensiva a la institución universitaria, que incorpora activamente a los maestros de los colegios de prácticas a la planificación y desarrollo de los programas de formación.

4. EL COLEGIO RURAL AGRUPADO (CRA) COMO CONTEXTO DE FORMACIÓN EN EL CENTRO

La aplicación de la Ley General de Educación de 1970, que establecía para la EGB un modelo de organización escolar basado en centros de ocho unidades como mínimo, supuso, para las zonas de poblamiento disperso, una política generalizada de concentraciones escolares en centros comarcales, que no tardaría muchos años en comenzar a recibir fuertes críticas.

Las concentraciones escolares surgían con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza en las zonas rurales, con un coste razonable. Pero la realidad de su funcionamiento pronto puso de manifiesto que comportaban también importantes problemas: recurso masivo al transporte escolar de alumnos, con el consiguiente riesgo de accidentes; incidencia negativa de los traslados en el rendimiento escolar

y en el desarrollo afectivo-social de los niños (desarraigo y separación de la familia en el caso de las escuelas-hogar); proyección negativa de la supresión de las escuelas en los pequeños núcleos rurales (la carencia de escuela acelera el proceso de abandono de los pueblos); olvido de las pequeñas escuelas unitarias, que siguieron funcionando con el carácter de centros incompletos; etc. De ahí que, a comienzos de la pasada década, se perciba ya un importante freno en esa política de concentraciones escolares.

El Real Decreto 1174/1983, del 27 de abril (BOE del 11 de mayo), establecía las bases del Programa de Educación Compensatoria, cuya finalidad era paliar la desigualdad en la que se encuentran determinadas personas ante el sistema educativo, debido a su nivel económico, nivel social o lugar de residencia. El Programa, dirigido a prestar “una atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de inferioridad son especialmente acusadas respecto a las posibilidades que el sistema escolar general ofrece”, estaba también abierto a la participación de las Comunidades Autónomas con competencias en educación.

Este Decreto traerá consigo, entre otras cosas, la creación de los Centros de Recursos, los cuales, mediante sistemas de material didáctico circulante, facilitan a los colegios la disponibilidad de medios didácticos de otro modo poco accesibles, y los Servicios de Apoyo, que contribuyen en gran medida a romper el tradicional aislamiento de las escuelas rurales, con su labor de asesoramiento y colaboración con el profesorado. Por otra parte, al amparo de dicho Decreto, que en su artículo 2, g, admite la posibilidad de “Otras acciones que resulten oportunas para cumplir los fines del programa”, aparecen experiencias alternativas a la concentración escolar, tales como la del Valle de Amblés en Avila, la de Caltojar en Soria, los CRIET de Teruel y el preescolar ambulante. Es en estas primeras experiencias de mejora de la calidad de la enseñanza en el medio rural sin recurrir a la concentración escolar, donde se encuentra el origen de lo que posteriormente serán los CRA (Colegios Rurales Agrupados) que, con denominaciones diferentes, empezarán a surgir en diversas zonas del país.

En el caso del Valle de Amblés, en 1983, nueve escuelas unitarias de la comarca pasaron a constituirse en colegio público completo, sin abandonar sus respectivas ubicaciones. Los profesores, para aprovechar las ventajas de las escuelas unitarias y las de las concentraciones escolares, idearon un sistema de rotación de los especialistas de 2ª etapa de EGB, y de reuniones periódicas de todos los niños de todos los pueblos para realizar actividades conjuntas. Por una parte, la rotación de los profesores de 2ª etapa de EGB por los diferentes pueblos asegura a los alumnos una enseñanza impartida por especialistas, sin necesidad de traslados. Por otra parte, las reuniones periódicas de todos los niños, además de servir para la realización de actividades que no se prestan al trabajo individual o con pocos niños, cubren el objetivo de ampliar el ámbito social de los niños, porque el aislamiento en la escuela unitaria no sólo afecta a los profesores sino también a los alumnos, que, a veces, carecen de compañeros de la misma edad. Aunque, por razones de índole legal, los profesores que pusieron en marcha esta experiencia no pudieron contar desde el principio con órganos de gobierno y participación comunes, implantaron, sin embargo, desde el comienzo, un sistema de trabajo coordinado y de programación conjunta.

Asimismo en 1983 se crean los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET). Su vocación es la de servir de instrumento de apoyo a las escuelas

unitarias, no sólo facilitando asesoramiento y recursos, sino también mediante actividades tendentes a complementar sus carencias y a vencer el aislamiento que sufren los profesores y los alumnos en dichas escuelas. En el CRIET, los alumnos de 2º y 3º ciclo, por turnos de una semana cada trimestre, en régimen de colonia, realizan diversos tipos de actividades curriculares, actividades complementarias y talleres, que imparte el equipo docente del CRIET, pero que han sido planificadas en coordinación con los profesores de las escuelas.

En este clima de fomento de la escuela rural y apertura a la innovación, de mediados de la pasada década, van a ponerse las bases del CRA objeto de nuestro trabajo. Dos profesores de EGB, uno especialista en Ciencias Humanas y el otro en Ciencias, de dos escuelas de dos pueblos de la provincia de Segovia, Revenga y Vegas de Matute, presentan, y se les aprueba, un proyecto consistente en rotar ambos por los dos pueblos, para enseñar las áreas propias de su especialidad. Posteriormente se unirían a la experiencia las escuelas de los pueblos de Ortigosa del Monte, La Losa y Navas de Riofrío.

Siguiendo la pauta trazada por la experiencia del Valle de Amblés y similares, aparece el Real Decreto 2731/1986, del 24 de diciembre (BOE del 9 de enero de 1987), sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de EGB, y, un poco más tarde, la Orden del 20 de julio de 1987 (BOE del 25 de julio), por la que se establece el procedimiento para la Constitución de Colegios Rurales Agrupados de EGB. De acuerdo con esta normativa legal, los Colegios Rurales Agrupados podían crearse o por agregación de unidades escolares existentes en una o varias localidades, que pasaban a constituir un solo Centro docente, con plena capacidad académica y de gestión, o por conversión de las concentraciones escolares. Podían instituirse “a propuesta de la correspondiente Dirección Provincial del MEC o a instancias del órgano competente de una o varias de las unidades o centros preexistentes...se entenderá órgano competente de los centros preexistentes, el Claustro de profesores de las unidades cuya agrupación se pretende”; pero, en todo caso, era preceptiva la consulta a los padres de los alumnos, a los profesores y a los ayuntamientos implicados. Estos colegios podían adoptar “las formas de organización más adecuadas a las características geográficas y socioculturales de cada ámbito rural mediante una distribución flexible de las instalaciones docentes y deportivas de los equipamientos y de la propia actividad docente”. El marco legal pretende asegurar la atención educativa de los alumnos de preescolar, ciclo inicial y medio en su localidad de residencia, y “permite la adopción de fórmulas diversificadas para los alumnos del ciclo superior, tales como el desplazamiento periódico de los profesores o el de los alumnos para la utilización de instalaciones y equipamientos especializados”.

De ese modo, junto a los CRA de nueva creación, se constituyen también formalmente en CRA diversas experiencias que prácticamente venían ya funcionando como tales. Entre ellas, el CRA que nos ocupa, oficialmente Colegio Rural Agrupado “El Encinar” de La Losa, desde 1989.

El CRA “El Encinar”, en el curso 1993-1994, en el que llevamos a cabo nuestro trabajo colaborativo con los profesores, abarca cinco escuelas incompletas, distribuidas en cinco núcleos rurales, próximos a la ciudad de Segovia: Revenga, Ortigosa del Monte, Vegas de Matute, Navas de Riofrío y La Losa. Se trata de una zona agrícola-ganadera, en la que el nivel socioeconómico de los niños que acuden al colegio podría calificarse, en general, de clase media-baja.

La plantilla del Centro está constituida por 15 profesores/as, la mayoría de los cuales se incluye en una banda de edad comprendida entre los 30 y los 45 años. Todos poseen la titulación de profesores de EGB, pero además dos profesoras poseen la licenciatura de Geografía e Historia, dos la de Pedagogía (desempeñan las funciones de apoyo en logopedia y educación especial) y una la de Psicología. Salvo una profesora interina, todos cuentan con una amplia experiencia docente, aunque en más de la mitad de los casos su vinculación al CRA es reciente y, en un tercio de los casos, se da la circunstancia de que su adscripción es provisional (5 profesores cambiarán de destino el próximo curso). Esta última característica de gran número de profesores que por su situación personal o administrativa vive su estancia en el CRA como provisional, que impide cuajar un verdadero equipo docente, ha sido una constante en el CRA de La Losa desde sus orígenes.

A este último dato, que juzgamos de gran relevancia para la interpretación y valoración del trabajo colaborativo, hay que añadir otro, también de fuerte impacto: a mediados de curso los profesores conocieron que la Dirección Provincial, de cara al curso siguiente, preveía ampliar el CRA en cuatro pueblos más (Otero, Madrona, Fuentemilanos y Hontoria). Es decir, sabían que de los 15 profesores actuales quedarían sólo 10 y que la futura plantilla estaría compuesta por 32 profesores. Ni los profesores del CRA ni los de las escuelas de próxima incorporación se mostraban entusiasmados ante esta ampliación "forzosa", por diversas razones: las dificultades del trabajo en equipo son mucho mayores cuando se duplica el número de los componentes del claustro; la necesidad de reelaborar conjuntamente el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y los criterios de funcionamiento; y otras cuestiones de índole administrativa.

La docencia en el CRA está organizada de modo que los profesores/as especialistas de 2ª etapa de EGB y los de apoyo, de educación especial y logopedia, rotan por los diferentes pueblos (hay 8 profesores/as que se desplazan: uno de Educación Física, una de Matemáticas, una del área Natural, una del área Social, una de Lengua Inglesa, una de Lengua Francesa y dos de apoyo). Cuatro veces a lo largo del curso se reúnen todos los profesores y todos los alumnos para realizar actividades conjuntas. Dos veces al año los alumnos de 6º, 7º y 8º pasan una semana, en régimen de internado, en el CRIE (Centro Rural de Innovación Educativa) de Fuentepelayo; en ocasiones, cuando el CRIE dispone de días libres, también comparten esa experiencia los niños de 3º, 4º y 5º. Por otra parte, a lo largo del curso, participan en actividades organizadas por el CENEAM de Valsaín.

El profesorado dispone de las dos horas de la tarde de los miércoles para las reuniones de coordinación y trabajo en equipo.

En resumen, para describir el contexto en el que se desarrolla nuestro trabajo, bastaría decir que se trata de un colegio estatal que une al problema común a muchos de ellos, de falta de verdadero clima y cultura colaborativos, la dificultad añadida de la distancia física entre los miembros y la conciencia de ser un equipo provisional.

5. LAS PRIMERAS FASES DE CONTACTO INICIAL, DIAGNÓSTICO Y CONSENSO EN LA TAREA ELEGIDA

La oportunidad de entrar en contacto con el CRA de La Losa, nos la brindó el CEP de Segovia. El Director y una de las Asesoras conocían nuestro deseo de par-

ticipar en un proyecto de formación de profesores en centros y nos ofrecieron la posibilidad de concertar una reunión con el claustro de dicho CRA, a principios de octubre de 1993.

En estos momentos los profesores estaban muy interesados en trabajar sobre "Evaluación de los alumnos", porque estaban elaborando el Proyecto Curricular de Centro y era el apartado en el que consideraban que tenían mayores dificultades. La evaluación es uno de los temas que, a nuestro juicio, más se presta a la formación colaborativa del profesorado en centros, por dos razones: porque en la evaluación se siente implicada toda la comunidad educativa (profesores, alumnos y padres) y porque, cuando se entra de verdad a reflexionar individual y colaborativamente en la práctica evaluadora, surgen otras muchas cuestiones de carácter didáctico-organizativo y de más allá de estos ámbitos. Es cierto que los profesores pensaban sólo en la evaluación de los alumnos y muy probablemente esperaban de nosotros unas cuantas "recetas" prácticas, pero si les ayudábamos a poner de manifiesto y debatir los presupuestos axiológicos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos y didáctico-organizativos subyacentes a su práctica evaluadora, seguramente no sería difícil hacerles ver la necesidad de ampliar el concepto de evaluación a la propia enseñanza y al Centro. En definitiva, como afirma Rosales, "Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza" (1990). Por eso no resultó difícil consensuar la tarea elegida. Tal y como ellos deseaban, trabajaríamos sobre la "Evaluación de los alumnos".

Por otra parte, aunque a través del diálogo pronto se hizo patente que, al igual que ocurre en otros muchos claustros, no se trataba de un verdadero equipo docente en el sentido de trabajar en colaboración, tal y como aquí hemos definido este concepto, también pudimos captar en ellos el deseo de llegar a elaborar unos criterios y unos instrumentos de evaluación propios del CRA y asumidos por todos. Podía ser el germen de un trabajo colaborativo realmente fructífero.

6. ASUNCIÓN DE LA TAREA COLABORATIVA Y DELIMITACIÓN DE LA METODOLOGÍA A SEGUIR

Para la "formación del profesorado en el Centro", no bastaba con que los profesores vivenciasen el tema de trabajo como necesidad de aprender más cosas acerca de la evaluación de los alumnos para después aplicarlas en el CRA. Se trataba de que el Centro asumiese colaborativamente y se propusiera resolver colaborativamente una cuestión que el CRA sentía como problema: "La evaluación de los alumnos del CRA". Pero, como decíamos anteriormente, la colaboración no es una cuestión de "todo o nada", sino que admite grados. En un Centro en el que las aulas están dispersas en diferentes localidades y en el que la participación de los padres es escasa, no podíamos pensar en implicar desde el principio también a los padres y a los alumnos, por eso propusimos un planteamiento metodológico de acción-reflexión individual y colaborativa-acción, solamente con los miembros del claustro.

Se les informó acerca de los fundamentos de esta metodología y del compromiso que exigía de ellos. Se debatieron ambos puntos y se llegó al consenso. Los profesores se comprometieron a dedicar al trabajo sobre "Evaluación de los alumnos" un miércoles de cada mes (la sesión de la tarde).

Para orientar primero la reflexión individual de cada profesor acerca de su propia práctica y después la reflexión colaborativa y la toma de decisiones com-

partidas, utilizamos un instrumento que denominamos “hojas de trabajo”. Veamos una de ellas:

- ¿Qué significa para mí evaluar a un alumno de Educación Infantil/Primaria?
- ¿Qué evalúo?
- ¿Cómo evalúo? (ejemplos claros).
- ¿Por qué creo que evalúo como evalúo?”.

El análisis de contenido del conjunto de las respuestas individuales, presentado al claustro en transparencias, fue ocasión de interesante reflexión compartida para emprender acciones de mejora.

A lo largo del curso utilizamos también en diversas ocasiones la exposición (por ejemplo, para explicar la elaboración y utilización de algunas técnicas que los profesores desconocían), el trabajo en equipo (para la elaboración de fichas de evaluación inicial y de seguimiento) y, en algún caso, el análisis de textos y modelos teóricos.

Para la recogida de datos de investigación, utilizamos las técnicas propias de la observación participante (notas de campo y entrevista, fundamentalmente), el cuestionario y el análisis de contenido de las producciones de los maestros. En las interpretaciones hemos buscado el contraste de perspectivas entre los participantes externos (una Asesora del CEP, una becaria de investigación y nosotros mismos) y los profesores.

7. DESARROLLO DE PROCESOS DE LIDERAZGO Y COMUNICACIÓN COMPARTIDA

La consecución de un liderazgo colaborativo es un proceso gradual que exige por parte de todos los participantes asumir el contraste de pareceres en un clima de igualdad. Los asesores externos, en este sentido, nos propusimos desempeñar un liderazgo democrático-participativo, que potenciase el protagonismo de los docentes. Entre estos últimos, sobre todo al principio, se observaba una mayor implicación en los debates por parte de los profesores que tenían responsabilidades directivas y más dilatada experiencia profesional. Todos los profesores manifestaron intensa participación en las sesiones de trabajo en pequeño grupo.

8. ANÁLISIS DE LAS TAREAS REALIZADAS Y EVALUACIÓN

En nuestro modelo en espiral, las fases de diagnóstico, asunción de la tarea colaborativa, análisis de las tareas realizadas y evaluación, se repiten en ciclos continuos. En este caso, como lo que tratamos de realizar es la síntesis de todos los ciclos llevados a cabo a lo largo de un curso, incluiremos el análisis de las tareas realizadas dentro de la evaluación del conjunto del trabajo.

Por razones de espacio, en este artículo nos limitaremos a comentar la valoración que hacen los profesores acerca del trabajo colaborativo desarrollado, como respuesta a un cuestionario que aplica el CEP, a manera de “evaluación externa”, a final de curso¹. Las respuestas de los profesores expresan su punto de vista acerca de dos de nuestras hipótesis de partida:

- La reflexión colaborativa ayuda al profesor a desarrollar la capacidad para reflexionar acerca de su propia práctica y mejorarla.

- La práctica de la reflexión-acción colaborativa constituye un buen instrumento para, de forma progresiva, instaurar un clima y cultura de colaboración en los centros. Es decir, la puesta en marcha de la colaboración, constituye un buen instrumento para el desarrollo de la Colaboración.

Veamos un extracto del cuestionario y las opiniones de los profesores (las respuestas son anónimas):

1. Valora el grado de consecución de los objetivos:

- *Cobesionarnos como grupo de trabajo.*
 - *Aprender a pensar y reflexionar sobre nuestro trabajo diario.*
- | | | | | | |
|-------------|-----------------|-------------|-------------------|-----------------|--------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Nada</i> | <i>Muy poco</i> | <i>Poco</i> | <i>Suficiente</i> | <i>Bastante</i> | <i>Mucho</i> |

Respecto al objetivo de la “cohesión como grupo de trabajo”, los resultados han sido los siguientes:

	Total de Profesores
– Nada	1
– Muy poco	0
– Poco.....	4
– Suficiente	4
– Bastante	5
– Mucho.....	1

En relación al objetivo “aprender a pensar y reflexionar sobre nuestro trabajo diario”, los resultados son los siguientes:

	Total de Profesores
– Nada	0
– Muy poco	0
– Poco.....	1
– Suficiente	4
– Bastante	8
– Mucho.....	2

2. Valora la participación del grupo a lo largo de la actividad:

0	1	2	3
<i>Nula</i>	<i>Escasa</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Abundante</i>

	Total de Profesores
– Nula	0
– Escasa	5
– Suficiente	7
– Abundante	3

Los profesores que responden que la participación del grupo ha sido escasa, son los mismos que afirman respecto al objetivo de la “cohesión como grupo” que

se ha conseguido poco (4 profesores) o nada (1 profesor). Estos profesores parecen autoinculparse a ellos mismos o a sus compañeros de la falta de implicación, porque, curiosamente, se manifiestan satisfechos de la actuación de los colaboradores externos, alguno incluso la califica de “muy interesante”, y todos estarían dispuestos a proseguir el trabajo colaborativo.

3. Materiales:

Una vez analizados comenta brevemente su utilidad.

Las respuestas de los profesores las hemos agrupado sólo en tres categorías, “útiles”, “poco útiles” y “demasiado teóricos”, porque, en algunos casos, las respuestas de los profesores no permitían discriminar bien el grado de utilidad que les atribuían. Sus opiniones son las siguientes:

	Total de Profesores
- Poco útiles.....	0
- Demasiado teóricos	1 (este profesor/a, sin embargo, califica de “muy interesante” la intervención de los asesores externos)
- Útiles.....	13
- No contesta	1

Entre las respuestas de los profesores que afirman la utilidad de los materiales utilizados, hemos de destacar que algunos (5) expresamente valoran no sólo la aplicabilidad más directa al aula -algo muy frecuente entre los maestros-, sino también el grado en el que han estimulado su propia reflexión. Junto a respuestas tales como “Bien”, “Las fichas - se refiere a una guía de evaluación inicial y seguimiento elaborada por ellos mismos- serán útiles para la planificación posterior”, “Adecuados”, etc., hemos encontrado otras tales como:” Ha sido un material muy enriquecedor para mí”, “Me han sido positivos en reflexión y formación”, “Han servido para analizar y resumir las sesiones así como para hacernos reflexionar”, etc.

4. Asesores externos:

Valora globalmente su intervención en el desarrollo de la actividad.

Las respuestas de los profesores las hemos agrupado en tres categorías, desde poco satisfactoria a satisfactoria. Los resultados son los siguientes:

	Total de Profesores
- Poco satisfactoria	1
- Aceptable.....	3
- Satisfactoria.....	10
- No contesta	1

El profesor/a que no contesta, afirma al mismo tiempo, que los materiales le “han sido positivos en formación y reflexión”, que el trabajo colaborativo le ha ayudado bastante a pensar y a reflexionar sobre el trabajo diario, que el trabajo colaborativo ha ayudado bastante a la cohesión del grupo y que estaría dispuesto/a a proseguir.

Si tenemos en cuenta la problemática especial del CRA, de sentimiento de provisionalidad, los datos hasta aquí consignados y el hecho de que 10 de los 15 profesores manifiesten interés en proseguir el trabajo colaborativo, podría concluirse que, el punto de vista de los profesores, en este caso, parece confirmar las dos hipótesis.

- La reflexión colaborativa ayuda al profesor a desarrollar la capacidad para reflexionar acerca de su propia práctica y mejorarla.
- La práctica de la reflexión-acción colaborativa constituye un buen instrumento para, de forma progresiva, instaurar un clima y cultura de colaboración en los centros. Es decir, la puesta en marcha de la colaboración, constituye un buen instrumento para el desarrollo de la Colaboración.

Dr. Antonino Medina Rivilla
Dra. Ana Rodríguez Marcos
UNED
C/ Senda del Rey, s/n
28040 Madrid

NOTAS

1. Deseamos expresar nuestro sincero agradecimiento a María Eugenia Garrido, asesora del CEP, que nos ha facilitado las respuestas al cuestionario y de cuya colaboración hemos dispuesto en todo momento. Nuestro agradecimiento también a todos los profesores del CRA.

BIBLIOGRAFÍA

- CONNOR, K. et al. (1993): Cooperating teacher effectiveness and training: two views, *Action in Teacher Education*, 2, 72-79
- ESCUADERO, J. M. (1990): Formación centrada en la escuela, en J. LÓPEZ y B. BERMEJO (Eds.): *Organización del Centro Educativo*. Sevilla, GID, 7-36
- ESCUADERO, J. M. y LÓPEZ, J. (1992): *Los desafíos de las Reformas Curriculares*. Sevilla, Arquetipo.
- GROSSMAN, P.L. (1990): *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. New York, Teacher College Record, Columbia University.
- HAUWILLER, J. et al. (1989): Enhancing the effectiveness of cooperating teachers, *Action in Teacher Education*, 4, 42-46.
- LEITWOOD, K. (1992): The principal's role in teacher development, in M. FULLAN and A. HARGREAVES (Eds.): *Teacher Development and Educational Change*. London, Falmer Press, 86-103.
- MARCELO, C. (1994): La dimensión personal del cambio: aportaciones para una conceptualización del desarrollo profesional de los profesores, *Innovación Educativa*, 3, 33-58.
- MEDINA, A. (1994): La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa, *Innovación Educativa*, 3, 59-78.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1994): *Curriculum y Enseñanza para Personas Adultas. La profesionalización del formador de adultos*. Madrid, EDIPE.
- MOLINA, E. (1993): *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Granada, Tesis Doctoral.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (coord.) (1994): *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid, Narcea.
- ROSALES, C. (1992): *Posibilidades de cambio en la enseñanza*. Madrid, Cincel.
- (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea.
- VICENTE, P. (1994): ¿Qué conocimiento necesitan los profesores?, *Innovación Educativa*, 3, 11-32
- VILLAR, L. M. (1993): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada, Grupo FORCE.
- VILLAR, L. M. y DE VICENTE, P. (1994): *Teoría reflexiva de la enseñanza*. Barcelona, PPU.