

Institucionalización de la educación secundaria obligatoria. Evaluación del proceso de implantación en Andalucía. Un estudio de caso

Manuel Fernández Cruz (*director*)

Antonio Bolívar Botía;

Pedro S. De Vicente Rodríguez;

Jesús Domingo Segovia;

M^a Jesús Gallego Arrufat;

M^a José León Guerrero;

M^a del Carmen López López;

Enriqueta Molina Ruiz;

M^a Purificación Pérez García

Grupo de Investigación FORCE (Universidad de Granada)

El propósito general de esta la investigación que presentamos es evaluar el proceso de implantación del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía atendiendo a las condiciones de inicio y desarrollo de la institucionalización de los nuevos planteamientos curriculares y la apropiación de los factores de cambio que realiza el profesorado de Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. Todo este proceso se ejemplifica con un estudio de caso.

1. EVALUACIÓN DE LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS

En sentido amplio, la investigación sobre evaluación del currículum forma parte de todo el desarrollo curricular innovador. Pero, sobre todo, cuando la evaluación de las innovaciones se refiere al contexto, necesidades, percepciones, variaciones, y reacciones del profesorado para hacer una adecuada valoración de lo que el programa innovador haya dado de sí. Evaluar una innovación educativa es, por tanto, un proceso en el que entran diversas variables en juego, no un acto concreto en que puedan detectarse o no inmediatamente los resultados entendidos como el ajuste de la práctica al proyecto inicial. En lugar de centrarse en medir con medidas estandarizadas si se han alcanzado o no los fines diseñados, la evaluación se ha de dirigir a lo que sucede en los Centros y en las aulas (el llamado "currículum operativo") como consecuencia del uso de un nuevo planteamiento curricular.

Entendemos que una innovación queda institucionalizada cuando, a través de un largo proceso de resocialización, va perdiendo el carácter visible de cambio pretendido por instancias externas al propio ámbito de desarrollo de la innovación, para ser reapropiada de modo habitual y estabilizada de modo personal por el profesorado, e incorporada al marco institucional de un Centro educativo como pauta natural de acción (Escudero, 1995). Es decir, la innovación pasa por la incorporación plena de los supuestos, valores, propósitos, contenidos o modos de hacer pretendidos por el proyecto de cambio, a la realidad institucional del Centro de modo que llegue a formar parte de su cultura.

La institucionalización necesita de la revisión y evaluación (externa e interna) del funcionamiento de todo el proceso de cambio con el objetivo de detectar dónde incidir,

valorar los cambios logrados y formular nuevos planes de acción. Materializar un nuevo planteamiento curricular en la realidad de un centro no es algo que se pueda implantar por decreto ni que pueda lograrse sólo garantizando una elaboración cuidadosa de un buen diseño curricular. Es necesario, además, promover estrategias, condiciones y procesos de desarrollo. En la medida en que de la política curricular no dependen directamente factores como compromiso, colaboración e implicación del profesorado en el desarrollo del currículum, es preciso alejarse de una visión gerencialista del cambio para adoptar una visión de mejora escolar. Institucionalizar el cambio supone, en el fondo, alterar la cultura educativa dominante o instalada y exige procesos permanentes y no sólo acciones puntuales (Hargreaves, 1995).

A efectos analíticos del cambio curricular tiene interés diferenciar un conjunto de fases sin suponer, con ello, que el análisis tenga que ocurrir necesariamente así en todos los contextos innovadores. Pero se ha hecho común hablar de un proceso global de desarrollo en el que pueden reconocerse distintos procesos:

- (a) Proceso de iniciación o movilización al cambio que comprende las fases de diseño, difusión y adopción.
- (b) Proceso de implantación o desarrollo.
- (c) Proceso de institucionalización o incorporación al sistema y evaluación de su impacto.

Estos tres procesos van unidos formando un todo. La clasificación, hecha desde la perspectiva de la implantación, tiene la virtualidad de suponer que el diseño no garantiza su implantación, ni ésta su institucionalización. Por eso, actualmente, se tiende a ver el desarrollo planificado de un currículum como un conjunto de etapas que de un modo fluido se solapan o superponen; donde lo importante no son los procesos aislados sino el contexto o "clima" favorecedor del cambio.

Hoy suele asimilarse el proceso de institucionalización del cambio curricular a un proceso de aprendizaje, tal y como puede ser comprendido desde las teorías constructivistas. El nuevo currículum es moldeado o activamente construido por el docente, el aprendiz, que parte de sus experiencias, comprensión y conocimiento previo, que está configurado por condiciones contextuales que están determinadas por la naturaleza de su interacción con la propia cultura profesional. El estudio de la institucionalización requiere entonces una teoría del aprendizaje y de la formación docente que nos permita comprender bajo qué condiciones se tiende a poner en práctica determinados mandatos externos y bajo cuáles otras no, así como a identificar cuáles son las condiciones que promueven dicho aprendizaje. Si el profesorado necesita aprender el cambio, paralelamente habrá que asumir que los reformadores precisan saber enseñar sus propósitos. Por ello, cualquier propuesta legítima de cambio debería de dirigirse a cómo crear las condiciones en que los docentes puedan aprender a cambiar.

Los profesores no construyen una nueva visión curricular sólo a partir de la lectura de los documentos políticos. La información de estos documentos es filtrada o "moldeada" desde el conjunto de conocimientos, creencias, disposiciones y experiencias previas vividas anteriormente en su relación con la administración educativa, y desde la visión particular de la profesión que cada docente mantiene de acuerdo a su especialidad académica, a su historia profesional o a sus prácticas de enseñanza cotidianas (Siskin, 1994). Pero esta visión individual o identidad profesional que actúa de filtro de la innovación se ha construido a partir de una interacción con la cultura profesional en la que el que la institución educativa, en cuánto realidad cultural construida entre sus miembros, juega un papel primordial. Es por ello por lo que se ha llegado a la conclusión de que no es posible un desarrollo curricular

sino en el contexto de Centro como unidad básica de cambio (Sirotnik, 1994). Es decir, inscrito el cambio en su contexto social natural, el Centro educativo, habrá que intentar promover un proceso de autotransformación colectiva de la propia realidad educativa a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica. Y ahí encuentran su sentido los planteamientos curriculares abiertos que necesitan de esa acción conjunta del profesorado de un Centro para configurar acciones prácticas posibles. Porque fuerzan el proceso de autotransformación colectiva. Además de que acaban con la separación entre diseñadores expertos curriculares y trabajadores de la puesta en práctica del currículum, reproductora de la separación teoría práctica y de la regulación del trabajo docente, para proponer la participación de los agentes en todas las fases del proceso de desarrollo, desde el diseño a la evaluación, mediante la constitución de comunidades de profesionales reflexivas y de aprendizaje en los Centros educativos.

Seguimos estando, pues, situados en una relación de enseñanza-aprendizaje pero hemos puesto el énfasis en el autoaprendizaje en grupo con facilitación externa como modelo de formación para los docentes y de capacitación para el desarrollo curricular. Asumiendo que aún cuando la práctica educativa tiene un carácter personal, los criterios de actuación no quedan al arbitrio de cada profesor, sino que son un tema de deliberación y construcción conjunta. Y eso no excluye la existencia de facilitadores externos del cambio que son necesarios, sino que se opone a una relación jerárquica o prescriptiva en el proceso de cambio.

La evaluación debe contribuir a enriquecer el discurso público de la comunidad educativa sobre el sistema educativo. Debido a que parece constatado que casi nunca se hacen cambios significativos en función de los resultados de la evaluación, la difusión de los informes de evaluación debían dirigirse a promover un "uso ilustrado", esto es, ilustrar a los patrocinadores, clientes y agentes proporcionando información para comprender y reflexionar sobre la situación, fomentar contextos en que pueda darse una interacción social y un debate sobre las prácticas docentes habituales en función de la evaluación.

Es decir, en esta investigación estamos situados en una perspectiva de evaluación como mejora escolar (no *sobre* o *de* la mejora escolar; en términos de Hopkins, 1998). La evaluación como mejora pretende –como evaluación formativa, en los términos en que la hemos definido- facilitar el proceso de cambio, usando los datos para mejorar la práctica e intentando la implicación de los usuarios. La evaluación será usada para ofrecer al profesorado implicado informaciones prácticas sobre el aprendizaje del alumnado e información a la comunidad educativa para que se comprometa en el proceso recursivo de autoreflexión, autocrítica y autorenovación al que nos hemos referido. En lugar de pretender, a partir de una evaluación, dar directrices de cómo implantar mejor las prescripciones externas, se trata de ofrecer apoyos externos para hacer la reforma desde abajo.

Teóricamente ha llegado a ser dominante un enfoque de implementación, cuando se intenta evaluar una innovación, por más loables propósitos que pretenda, en el que suele resurgir subrepticamente un enfoque de fidelidad "de" la mejora producida en versión sumativa. En una perspectiva de fidelidad podemos efectivamente medir los resultados de un programa comparándolos con los objetivos del programa o con grupos de control que no han seguido el programa. Pero en una perspectiva procesual (o de "adaptación mutua") es más difícil -por los factores que han afectado, y condicionado y reconstruido la innovación- valorar cualitativamente el desarrollo curricular que se ha hecho de la innovación. Por ello la mayor parte de los estudios de evaluación del currículum se refieren a una perspectiva de fidelidad.

Desde estas coordenadas se habla de un “control de calidad” de un programa a lo largo del tiempo, para ir detectando qué está pasando, apoyando la implantación adecuada, reforzando a los centros que aún no lo están poniendo adecuadamente en práctica, o -incluso-, a la vista de la práctica, plantearse qué partes del programa deben alterarse o reemplazarse.

La perspectiva "procesual" enfatiza en una estructuración y especificidad a priori, en que se entiende hay una claridad y consenso en objetivos; mientras la de adaptación se basa en premisas más abiertas (objetivos conflictivos, desarrollo incompleto y más plural, etc.). Las investigaciones son, pues, variables según se acuda a una u otra: una perspectiva de fidelidad sólo puede ser empleada cuando están muy especificados y claros los componentes de la innovación (p.e. "materiales a prueba del profesor"), una perspectiva de adaptación o procesual es más adecuada en situaciones en que individuos o grupos rechazan una innovación, o su desarrollo debe ser adaptado a una variedad de situaciones, etc.

En esta perspectiva procesual es muy importante incluir en el diseño de la evaluación los factores planificados (estratégicos) y no planificados (contextuales) que están operando en la situación y explican el desarrollo que se haya podido hacer de los potenciales de la innovación. Desde esta perspectiva no sólo se debe examinar el desarrollo curricular a la luz de los objetivos de la innovación, sino también qué otras consecuencias (no planificadas) ha tenido la innovación. La evaluación no puede cifrarse en los resultados sino juzgar éstos en función de cómo ha sido el proceso de planificación e implementación. Se suelen emplear procedimientos abiertos, cualitativos, que permitan describir qué cambios introducidos en la práctica han resultado exitosos: entrevistas (con diseñadores de la innovación, facilitadores y usuarios), escalas de observación, cuestionarios y análisis de contenido.

Una metodología ecléctica de recogida de datos que permita integrar las perspectivas de los diversos agentes implicados, al tiempo que implicarlos en el propio proceso de investigación e interpretación, suele ser especialmente adecuada. La evaluación no se cifra en constatar lo que pasa, a partir de ella y del propio marco teórico se formulan propuestas de mejora de la situación en términos de lo que debiera ser. Y es que, como sabemos, ciertas reformas no producen efectos, otras provocan efectos inesperados o incluso opuestos a las intenciones iniciales y otras, por su propia dinámica, vuelven a crear en algún otro punto el sistema educativo el mismo desequilibrio que pretendían corregir.

El análisis de los factores asociados con la implantación de los cambios es importante, entonces, porque no podemos saber qué impacto está teniendo la innovación ni por qué supuestamente fracasan, si no analizamos internamente el modo como ha sido llevada a la práctica. Un desarrollo adecuado de la innovación curricular no puede suceder si el foco del cambio no es el centro escolar, su cultura y modos de entender y hacer de los profesores, lo cual significa dirigirnos como clave del cambio a su institucionalización.

El sentido último de las evaluaciones de innovaciones es hoy un proceso de innovación, formación y mejora interna. Como instrumento para el cambio curricular, las evaluaciones deben servir de vehículo para el desarrollo del alumnado, del profesorado y del centro, contribuyendo a la resolución de los problemas educativos.

2. MODELO Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos

Dado que el propósito general de esta investigación es evaluar el proceso de implantación y progresiva institucionalización del planteamiento curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en los Institutos de Enseñanza Secundaria de Andalucía, nos preocupa conocer el alcance y la profundidad de los cambios curriculares adoptados por los centros, así como las vías seguidas para la adopción de los cambios en función de la diversidad organizativa y socioprofesional que presentan los centros, en cuánto son condiciones de inicio de la innovación. Y por ello hemos planteado los siguientes objetivos de investigación:

1. Valorar el proceso formal de implantación del segundo ciclo de E.S.O. en Andalucía. Pretendemos analizar el *contexto del cambio* curricular en dos dimensiones: (a) político-administrativa que lo configura, y (b) normativo-organizativa que lo facilita.
2. Esclarecer las *condiciones de inicio* de la implantación del ciclo atendiendo a las características culturales de los centros. Pretendemos revisar las condiciones de inicio de la implantación a partir de la configuración social, organizativa y profesional de los centros que forman parte de la muestra seleccionada, atendiendo tanto a su ubicación geográfica y entorno social como a su estructura curricular y pedagógica.
3. Analizar el *uso* que la comunidad educativa hace del cambio curricular durante el proceso inicial de institucionalización. Nos interesa conocer la perspectiva del profesorado. Su interés por el cambio, su aceptación y su grado de compromiso. Pretendemos analizar el nivel de uso, profundidad y alcance del cambio en las dimensiones curricular, organizativa y profesional.
4. Conocer y comparar las *opiniones* sobre el cambio en función de la configuración socioprofesional de los Institutos de Educación Secundaria.

2.2. Modelo

El modelo adoptado en la investigación es de naturaleza exploratoria, comprensiva, descriptiva y comparativa, más que de carácter confirmatorio y/o explicativo. Esto es, pretendemos *explorar* la situación en que se encuentra la institucionalización de la ESO en tres IES de Andalucía de características bien diferenciadas, *comprender* cuáles son las percepciones acerca del cambio del propio profesorado de los IES que desarrolla la institucionalización, *describir* los elementos y factores profesionales que inciden en el desarrollo de la institucionalización y que son característicos y diferentes o comunes a toda la población de profesorado de los IES implicados en la investigación, para, finalmente, *comparar* entre sí el grado de institucionalización conseguido en cada uno de los IES investigados.

Dentro de las grandes plataformas conceptuales y epistemológicas de investigación, hoy se asume que lo que define a una investigación no es primariamente el método de técnicas o instrumentos empleados en la recogida y análisis de datos, sino los presupuestos teóricos con los que se opera sobre la naturaleza del objeto investigado, el proceso de construcción de conocimiento y la orientación y fines de la investigación con relación a la práctica educativa.

En esta investigación se emplean entrevistas y cuestionarios al servicio de los objetivos de investigación. La orientación predominante, tiene un carácter interpretativo en la

medida en que el propósito general que se persigue es comprender el sentido, significado y reconstrucción personal e institucional de los cambios curriculares, para los diferentes profesores y en los diferentes contextos específicos.

Por todo ello optamos por un modelo de investigación abierto al empleo combinado de técnicas cualitativas y cuantitativas que se complementan y que nos permiten acceder al campo con una visión menos estructurada, sin hipótesis de partida, para ir cerrando la aplicación de los instrumentos y el análisis de los datos, en la medida en que mejor se pueden lograr los objetivos de investigación.

Clandinin y Connelly (1992) aportan, además de una aproximación teórica, una importante aproximación metodológica al ámbito del desarrollo curricular al concebir al profesor como constructor agente del desarrollo del currículum. Su tesis considera que los relatos sobre la escuela y el profesorado son imágenes narrativas de las relaciones de enseñanza-aprendizaje que actúan como plataformas privilegiadas para facilitar a los docentes la comprensión de las situaciones de aula a la par que desvelan esa comprensión a quienes tienen acceso al relato. Para ellos, el currículum no es otra cosa sino la experiencia vivida en el aula y la reconstrucción narrativa de esa experiencia, esto es, el relato. El poder cognitivo de la narrativización confiere a los relatos una fuerza tal que los sitúa en un lugar intermedio de elaboración entre el conocimiento práctico personal y el conocimiento profesional de la enseñanza que es de orden superior.

Por ello planteamos en nuestro diseño la entrevista al profesorado como instrumento esencial de la recogida de datos dentro de cada uno de los tres estudios de caso que se plantean. Cada estudio de caso se refiere a uno de los tres IES seleccionados como muestra. Una vez recogidas y analizadas las entrevistas realizadas al profesorado de cada IES se construirá un inventario de opiniones para generalizar a la totalidad de profesorado destinado en los tres centros, el conjunto de opiniones vertidas en las entrevistas, por los profesores y profesoras entrevistados.

En resumen, el auténtico sentido que alcanza un empleo combinado de estrategias en el estudio institucionalización de los cambios curriculares, para nosotros, es el siguiente:

- (a) La colección de estudios de caso, que adopta de alguna manera el formato de relato múltiple, a varias voces, de las condiciones y situaciones en que se desarrolla el cambio curricular y se avanza en su institucionalización, pone el énfasis en los procesos personales de apropiación personal y profesional del cambio.
- (b) La encuesta posterior, en forma de inventario de percepciones, a toda la población que constituyen los claustros de profesores de los IES implicados en el estudio, nos ofrece una descripción global de los procesos de institucionalización que permiten hacer un análisis cruzado comparativo de la influencia de las estructuras socio-profesionales y los aspectos culturales que están implicados en ese proceso de desarrollo del cambio.
- (c) El uso combinado de estrategias ha permitido la elaboración y reelaboración continua del diseño de la investigación hasta ajustar (en los términos expuestos, nunca más allá de lo posible) los dos métodos en un marco conceptual único y comprensivo.

2.3. Proceso

El proyecto se sustenta operativamente en tres acciones de evaluación integradas, que se corresponden con el propósito general de la investigación y posibilitan la consecución de cada uno de los objetivos marcados. Se trata de evaluar: (a) el contexto del cambio; (b) las condiciones iniciales de su puesta en práctica, (b) el uso y la apropiación que hacen los profesores del nuevo diseño curricular del área en esta etapa educativa, y (c) la comparación de las opiniones sobre el cambio en cada uno de los casos seleccionados.

Así, el proceso se estructura en cuatro fases de alcance progresivo para las que se han usado estrategias de recogida y análisis de la información complementarias.

Primera fase: Análisis del contexto. Hemos pretendido durante esta primera fase analizar las condiciones estructurales del contexto escolar en que se implantó la ESO en Andalucía, las condiciones administrativas y e institucionales que configuran el marco organizativo-legal previo.

Segunda fase: Análisis de las condiciones de inicio. La evaluación de los Proyectos Curriculares mediante estrategias de análisis del contenido documental han facilitado tanto la valoración de las condiciones de inicio cuanto el establecimiento de un marco de referencia para las siguientes fases de la investigación. El análisis documental, además, ha orientado la selección de dimensiones de la innovación que, más tarde, han centrado los estudios cualitativos previstos en la segunda fase de la investigación.

Tercera fase: Análisis del proceso de institucionalización/uso de la implantación. Pretendimos durante esta fase centrar la atención en la dinámica de la implantación, los procesos internos que en los centros ocurren para la apropiación del cambio, los factores de facilitación/resistencia a la innovación, y los referentes organizativos y profesionales que determinen el uso de la implantación. Para ello hemos realizado tres estudios de caso. Los estudios de caso se han realizado en un antiguo centro de BUP, un antiguo centro de FP y un IES de nueva creación. Se ha seguido una metodología cualitativa que nos permite, mediante el uso de entrevistas a los protagonistas del proceso (profesorado), construir la narración comprensiva de la implantación atendiendo a los aspectos de institucionalización. Los estudios de caso nos han permitido acumular un buen conjunto de ítems con los que construir el inventario de opiniones al que hacemos referencia en la siguiente fase de la investigación.

Cuarta fase: Generalización y comparación de las opiniones del profesorado sobre el proceso de institucionalización. Hemos querido en esta última fase realizar un estudio comparativo del impacto de la innovación en el profesorado afectado. Para ello hemos construido un inventario de opiniones que nos ha permitido acceder a aspectos substantivos de la innovación que pueden ser contrastados, con un carácter mas general, mediante el empleo de análisis estadísticos.

2.4. Muestra

La investigación se dirige a la población de todos los Institutos de Educación Secundaria públicos de Andalucía que han realizado la implantación del segundo ciclo de E.S.O. durante los cursos escolares 1996-97 y 1997-98 en Andalucía. De esta población se han seleccionado tres centros que pertenecen a tres situaciones institucionales previas diversas: un antiguo centro de BUP, un antiguo centro de FP y un centro de nueva creación, y que están ubicados en distintos contextos geográficos de Andalucía, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

	Estudio de caso 1	Estudio de caso 2	Estudio de Caso 3
Provincia	Córdoba	Granada	Sevilla

Caracterización socio-geográfica	Centro Urbano; ubicado en la zona centro de una población media; no en la capital de provincia.	Centro rural; ubicado en una localidad pequeña, de la vega de Granada.	Centro suburbial; ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Sevilla.
Conformación institucional y socio-profesional previa	IES de nueva creación	Antiguo centro de BUP	Antiguo centro de FP
Tamaño relativo del centro (número de alumnos/as y profesores/as)	Pequeño	Medio	Grande

Para la selección de estos centros se atendió, además de la representatividad de estructuras socio-profesionales y geográfico-culturales diversas, a la facilidad de acceso para el equipo de investigación: (a) calidad del contacto previo mantenido, disponibilidad del equipo directivo y del resto del profesorado para colaborar en el proyecto, y (b) calidad de los informantes. En cada uno de los centros se mantuvo reuniones de acceso al campo con los equipos directivos y se eligieron coordinadores de entre el profesorado de cada uno de los IES que se integraron en nuestro equipo de investigación y colaboraron de manera intensa en la recogida de información. Como ya se ha dicho, en cada uno de ellos se realizó un estudio de caso en el que se llevan a cabo: análisis documental, entrevistas en profundidad al profesorado seleccionado y aplicación del inventario de opiniones a todo el claustro.

En cada IES se seleccionaron cuatro profesores o profesoras para ser entrevistados con los criterios de disponibilidad, de tener docencia en el segundo ciclo de la ESO y de representación de la dedicación a distintas materias del currículum, preferentemente: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales.

2.5. Instrumentos

2.5.1. Entrevista

La entrevista ha adoptado un formato más parecido a una conversación formal que a una entrevista estructurada. Durante la entrevista, que fue grabada, hemos mantenido un control mínimo para que los profesores entrevistados contaran con la libertad suficiente de expresión que requieren los objetivos de una entrevista no directiva. La entrevista nos ha proporcionado información valiosa para cada uno de nuestros tres estudios de caso, por cuanto:

- (a) Ha facilitado la declaración y reformulación de objetivos debido a la extraordinaria riqueza de matices y a la profundidad de testimonios conseguidos, que nos han permitido conocer cómo operan distintas variables en las vidas profesionales de los profesores y las profesoras de secundaria.
- (b) Nos ha introducido en profundidad en el universo de las relaciones sociales primarias que se mantienen entre los profesores y profesoras de un mismo centro.
- (c) Nos ha proporcionado un control casi absoluto de las variables que explican el comportamiento de los profesores y las profesoras dentro de su grupo de socialización ocupacional, que representa un nivel esencial de mediación entre el profesorado y la sociedad.

- (d) El cruce de análisis de las entrevistas de un mismo centro nos ha ofrecido un control de la perspectiva etic y macro que ha supuesto un contrapunto de la visión emic y micro de cada entrevista en particular.
- (e) Hemos usado la entrevista biográfica para estimular el recuerdo y la reflexión de los profesores y las profesoras sobre su vida profesional y su enseñanza, a la vez que para generar relatos de episodios de su práctica educativa que nos ayudaran a comprender su perspectiva de la ESO y su perspectiva del proceso de institucionalización de la reforma en sus centros.

Para conseguir todo ello hemos diseñado un ciclo de dos sesiones de entrevista (anexo 1) para cada uno de los profesores y profesoras seleccionados con un formato marcado tanto por el marco conceptual de la investigación, cuanto por los hallazgos del análisis documental de los materiales curriculares de cada uno de los centros.

Las dimensiones recogidas en la entrevista tratan de estructurar la información en profundidad para caracterizar cada uno de los profesores y cada uno de los estudios de caso. La estructura intenta adoptar una carácter exploratorio y descriptivo que permita posteriormente construir el inventario de opiniones que se aplique a todo el claustro. Evidentemente la entrevista se ocupa de aquellos aspectos de la enseñanza que no podrían haber sido conocidos con la mera aplicación de un inventario de opiniones.

2.5.2. Inventario de opiniones

La tarea de selección de las dimensiones que componen nuestro inventario de opiniones (anexo 2) ha sido simultánea a la interpretación de la información recogida en las entrevistas, de manera que se confeccionó una relación de todas las opiniones relevantes para nuestros objetivos de investigación vertidas por los doce profesores y profesoras entrevistados, se ordenaron, se reformularon para evitar coincidencias y solapamientos y se redactó el primer formato de inventario que fue sometido a la revisión de jueces elegidos entre los miembros del equipo de investigación. Tras la revisión de jueces se reformuló y validó el inventario de opiniones que adoptó finalmente la forma siguiente.

3. RESULTADOS

3.1. Desarrollo de la reforma en Andalucía

El conocimiento generado acerca de las condiciones político-administrativas, marcadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que configuran el contexto del cambio curricular, nos permite afirmar que en Andalucía, de manera, en principio, paralela a la Reforma del Sistema Educativo en territorio del Ministerio, y de un modo no muy distinto, se fue poniendo en marcha la Reforma educativa. En conjunto, cabe describir la política educativa de la Junta de Andalucía como sucesivas “olas” en las que, en unos momentos (singularmente entre el 89 y el 96) se hace un seguimiento cercano y aplicación de las propuestas del Ministerio; y en otros momentos se realizan experiencias o se formula legislación propia. Así, cuando el Ministerio está ensayando las experiencias de Reforma del Ciclo Superior de EGB y Primer Ciclo de Enseñanzas Medias (1984-1989), Andalucía hace sus propias experiencias. Una vez se publica el modelo de estructura del Sistema Educativo y los nuevos diseños curriculares (1989), en Andalucía se decide seguir el modelo del Ministerio, silenciando sus propias experiencias. Finalmente, con el gobierno del Partido Popular en Madrid, a partir de 1996, se pretende reafirmar sus propias diferencias políticas

en educación, no aplicando ni siguiendo las orientaciones del Gobierno central. Gracias a que la publicación de los currículos y normativas correspondientes en Andalucía es posterior a la del Ministerio, se han podido recoger en la normativa autonómica, críticas a las insuficiencias del modelo central y, por tanto, reformular las propuestas. En conjunto, el diseño curricular de Andalucía para las distintas áreas y etapas educativas es más abierto y menos prescriptivo.

Se podrían tomar diferentes criterios de base para la secuenciación histórica por períodos de las condiciones normativas iniciales del desarrollo de la reforma en Andalucía – sociales, políticas, de medidas sobre profesorado, etc.- pero, quizás, el más aceptable sea tomar como eje los documentos y propuestas oficiales de Reforma. De acuerdo con este último, proponemos dividir el contexto histórico y sociopolítico en cinco períodos –que hemos analizado y valorado-:

- (a) Contexto de surgimiento de las propuestas de Reforma (1978-82)
- (b) Experiencias de reforma y otros programas experimentales (1983-87)
- (c) Diseño de la Reforma LOGSE (1988-90)
- (d) Aplicación y desarrollo de la LOGSE (1990-95)
- (e) Nueva organización de los centros docentes (1995-00)

El contexto en el que se desarrolla la implantación del segundo ciclo de la ESO es el que se ocurre, del lado normativo, en el período 90-95 con la publicación en BOJA de los currículos formativos de la etapa; y del lado organizativo, con el período 95-00 de nueva organización de los centros docentes.

Básicamente entendemos que durante este primer período de contexto de la implantación la normativa de la CEJA es similar a la propuesta del Ministerio. Es en la nueva organización de los centros docentes donde empieza la CEJA a desmarcarse de las propuestas ministeriales para intentar una diferente orientación que sea alternativa a la de las disposiciones centrales. La ESO comienza de modo generalizado en el curso 96-97. Esto obliga a tomar un conjunto de medidas que reestructuran los centros docentes y los puestos de trabajo del profesorado en los institutos. En Granada capital y en determinadas poblaciones (singularmente Baza) provocó un fuerte movimiento de rechazo (no sólo del profesorado, sino de padres que en un número significativo “retiraban” a sus hijos de los centros que tenían Reforma), lo que obligó al curso siguiente (96-97) a la decisión política de cerrar ciudades, como sucedió en Granada capital. Podemos afirmar, en general, que las condiciones normativo-administrativas de implantación de la ESO son rechazadas por una gran parte del profesorado que debe llevar a cabo los cambios curriculares.

3.2. Institucionalización de la ESO en un IES. Estructura de cada estudio de caso.

La estructura seguida en la presentación de resultados en cada estudio de caso es similar. Por tanto, a efectos de presentación de este resumen, nos referimos a la estructura de uno de los estudios de caso: el IES de nueva creación de la Provincia de Córdoba.

3.2.1. Análisis documental

Se analiza el Proyecto Curricular de Centro para detectar aquellas dimensiones educativas que inciden en la innovación educativa y factores que pueden propiciar el cambio. El vaciado de contenido del Proyecto se presenta en la siguiente tabla.

Aspectos generales

<ul style="list-style-type: none"> . Tratamiento de las necesidades educativas especiales mediante adaptaciones curriculares, diversificación curricular, programa de garantía social y modalidad de apoyo . Dificultades para organizar el aula de apoyo a la integración . Necesidad de respeto a la pluralidad ideológica mediante responsabilidad personal, aplicación de sistemas de solución de conflictos y clima de diálogo
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> . Se enfoca la redacción de objetivos en términos de capacidades
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> . Se secuencian por cursos los contenidos de la etapa . Se respeta la triple estructura de contenidos de carácter conceptual, de procedimientos y actitudinales . Se integra la transversalidad en los contenidos de cada curso
Orientaciones metodológicas
<ul style="list-style-type: none"> . Se enfoca la enseñanza a partir del reconocimiento del modelo constructivo de aprendizaje escolar . Enfoque de trabajo en equipo . Enfoque metacognitivo, de investigación, de trabajo autónomo y comunicativo
Materiales
<ul style="list-style-type: none"> . Libro de texto . Recursos propios de las áreas . Material audiovisual . Prensa
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> . Diagnóstica, continua (formativa) y final (sumativa), para el alumnado . Evaluación interna (institucional) y externa, para el centro
Calificación y promoción
<ul style="list-style-type: none"> . Evaluación del rendimiento académico mediante pruebas parciales . Diseño de actividades específicas de refuerzo

Se percibe que en el Proyecto Curricular de centro se ha volcado, al menos en su lenguaje, todo el espíritu del nuevo planteamiento curricular. Es decir, estamos ante un documento que recoge fielmente las propuestas de nuevo planteamiento curricular y que puede usarse como la expresión del conjunto de metas a las que el Centro debe aproximarse. Es un centro de nueva creación y por tanto no arrastra el peso de la planificación desde otras perspectivas que pueden tener otro IES.

3.2.2. Análisis del modelo de enseñanza del profesorado entrevistado y su valoración de la ESO

Tras un análisis narrativo del modelo de enseñanza de cada uno de los cuatro docentes entrevistados en el centro, proponemos una visión conjunta y comparada de su visión de la enseñanza.

Los docentes se reconocen así mismos como profesionales que se van alejando de las prácticas de enseñanza más tradicionales y están en la actualidad mucho más cerca del modelo *“investigativo e innovador que propone la Reforma, empleando habitualmente en las clases el debate, la resolución de problemas, la motivación, el trabajo en grupo y la participación”*. Atienden la diversidad a través de estrategias específicas como son los *“agrupamientos flexibles, apoyos entre iguales y actividades adaptadas y de refuerzo”*. Su visión de la evaluación es la de un proceso que se desarrolla en varias fases *“inicial, continua y final”*, en tanto que el papel del profesor lo defienden como *“dinamizador, colaborador, orientador y motivador”*. En definitiva, manifiestan, que han ido haciendo camino *“unas veces acertadamente, otras no tanto, pero siempre derrochando esfuerzos y rentabilizando el trabajo en equipo y la construcción de un proyecto o línea de acción común”*.

En general, los resultados del estudio apuntan a que lo que se percibe como más problemático en el conjunto del profesorado es la atención a la diversidad dentro de un mismo grupo-clase y la integración en el centro de los compañeros que van llegando nuevos sin haber vivido la trayectoria de un esfuerzo común para atender la diversidad.

Para ellos, la institucionalización de la Reforma necesita de cierta trayectoria en equipo y de un compromiso y una capacidad de esfuerzo común mantenida en el tiempo y en constante consenso, acuerdo y acomodación de cara a la mejora. La Reforma es más que una derivación de la LOGSE aunque necesite de este soporte legislativo para llevarse a la práctica. Pero a la Reforma, entendida como proceso innovador de la enseñanza, se llega mediante un proceso de desarrollo y concienciación, mediante un *“cambio conquistado y construido desde el propio centro y no desde fuera”*. A la Reforma no se llega por decreto *“sólo el contexto institucional del centro y la presión del grupo puede llevar a descubrir la necesidad de cambiar”*. Son las condiciones personales del profesorado y las condiciones del centro las que han hecho surgir con cierta raigambre la necesidad de cambio.

Respecto a las posibilidades de éxito de la institucionalización, un profesor afirma: *“... el éxito vendrá si conseguimos que se vaya entendiendo. Cuando los más reacios vean que se impone, quizás no tengan más remedio que hacerlo. Y siempre los que creamos en esta manera de enseñar, podremos influir sobre nuestros colegas, simplemente hablando en el bar o en una reunión de departamento. Dependerá de que creamos en este sistema, en este método de enseñanza para que prospere. En esto soy optimista, yo creo que se va a extender. Lo de la aritmética pura se tiene que acabar.”*

3.3. Generalización de las voces del profesorado en cada IES

Las opiniones vertidas en las entrevistas permitieron construir un inventario único de opiniones que se aplicó a todo el profesorado de los tres IES que constituyen nuestro estudio de caso, en total 151 docentes de los que contestaron 118. Para cada IES se ofrecen los datos descriptivos en las doce dimensiones que constituyen la estructura del inventario:

- (a) Opiniones generales sobre la ESO
- (b) Objetivos
- (c) Contenidos
- (d) Orientaciones metodológicas
- (e) Materiales
- (f) Evaluación
- (g) Calificación y promoción
- (h) Condiciones para el cambio
- (i) Institucionalización de la ESO en el centro
- (j) Modelo de enseñanza
- (k) Necesidades formativas del profesorado de la ESO
- (l) Expectativas de éxito del cambio

Aquí, a modo de ejemplo, recogemos los resultados de la primera dimensión en el IES de Córdoba. Se reflejan en esta tabla las puntuaciones medias obtenidas de acuerdo a la escala: “completamente en desacuerdo” como 1, “en desacuerdo” como 2, “de acuerdo” como 3, a “completamente de acuerdo” como 4, (por lo que el intervalo de respuestas oscila entre 1 y 4). Asimismo se ofrecen las estimaciones de desviación típica.

OPINIONES GENERALES SOBRE LA E.S.O.

	MED.	D.T.
1. La extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años es el aspecto más positivo de la LOGSE	2.33	0.15
2. En realidad, la extensión de la obligatoriedad, encubre el problema del desempleo y remite al profesorado el problema social que existe	2.80	0.17
3. La atención a la diversidad es una de las prppuestas más atractivas del nuevo modelo de enseñanza	2.73	0.16
4. La atención a la diversidad requiere más recursos de los que se han dispuesto en mi centro	3.63	0.12
5. Creo que existe una confusión general de los conceptos de naturaleza psicológica en que se b asa el nuevo planteamiento curricular	2.83	0.15
6. El nuevo planteamiento curricular no resuelve los problemas diarios de enseñanza en mi aula	3.03	0.16
7. La LOGSE es un instrumento legal que facilita sensiblemente la mejora de la enseñanza en España	2.22	0.17
8. Bastantes de los aspectos propuestos como novedades por la ESO yo los venía practicando en mi enseñanza	3.23	0.08
9. La ESO está abocada a ser una enseñanza de menos calidad que el BUP	3.06	0.17
10. Se percibe que los nuevos Diseños Curriculares Base no están elaborados por profesorado experto en cada una de las materias	2.75	0.16
11. A nivel de planteamiento teórico estoy básicamente de acuerdo con los nuevos planteamientos curriculares	2.77	0.13

Se observa una notable aproximación de la media más alta al requerimiento de más recursos de los dispuestos en el centro para la atención a la diversidad muy cercanos a la incapacidad del nuevo planteamiento curricular como medida de resolución de los problemas en el aula, así como la atribución de repetición para muchos de los aspectos declarados como novedades en la ESO. Todo ello se corrobora con la afirmación que, con media más baja, identifica a la LOGSE con un instrumento legal que facilita la mejora de la enseñanza en España. Es de destacar cómo este valor medio más bajo coincide con el de mayor desviación típica por lo que existe una mayor dispersión de las puntuaciones, contrastando con los de mayor consenso en las opiniones (desviación típica menor), que precisamente han alcanzado la media más alta referente a la escasa novedad de los aspectos propuestos en la ESO y la escasa dotación de recursos para atender a la diversidad.

3.4. Comparación de las opiniones del profesorado

Efectuado el análisis estadístico y comentados los resultados de las medias y desviaciones típicas de cada una de las metacategorías en los tres centros donde se ha desarrollado la investigación, se procede a continuación al análisis comparativo y cruzado de los datos. Como ejemplificación de este análisis se ha elegido la primera metacategoría del inventario de opiniones, reflejando la media obtenida para cada una de las once afirmaciones de que consta, en los tres centros y en la estimación general.

OPINIONES GENERALES SOBRE LA E.S.O.	CÓRDOBA	GRANADA	SEVILLA	GENERAL
1. La extensión de la obligatoriedad de la				

enseñanza hasta los 16 años es el aspecto más positivo de la LOGSE	2.33	2.59	2.50	2.49
2. En realidad, la extensión de la obligatoriedad, encubre el problema del desempleo y remite al profesorado el problema social que existe	2.80	3.00	2.89	2.91
3. La atención a la diversidad es una de las propuestas más atractivas del nuevo modelo de enseñanza	2.73	2.71	3.10	2.82
4. La atención a la diversidad requiere más recursos de los que se han dispuesto en mi centro	3.63	3.65	3.75	3.67
5. Creo que existe una confusión general de los conceptos de naturaleza psicológica en que se basa el nuevo planteamiento curricular	2.83	2.94	3.00	2.93
6. El nuevo planteamiento curricular no resuelve los problemas diarios de enseñanza en mi aula	3.03	3.15	3.10	3.10
7. La LOGSE es un instrumento legal que facilita sensiblemente la mejora de la enseñanza en España	2.22	2.27	2.28	2.26
8. Bastantes de los aspectos propuestos como novedades por la ESO yo los venía practicando en mi enseñanza	3.23	2.97	3.18	3.10
9. La ESO está abocada a ser una enseñanza de menos calidad que el BUP	3.06	3.15	3.00	3.08
10. Se percibe que los nuevos Diseños Curriculares Base no están elaborados por profesorado experto en cada una de las materias	2.75	2.79	2.57	2.72
11. A nivel de planteamiento teórico estoy básicamente de acuerdo con los nuevos planteamientos curriculares	2.77	2.68	2.89	2.77

Se pretende así establecer interrelaciones significativas y poner de manifiesto el nivel de aceptación de cada uno de los planteamientos comentados en relación a las innovaciones aportadas por la Reforma a partir del proceso de institucionalización de la ESO. Todos los resultados indican claramente las percepciones que los profesores tienen respecto de los aspectos planteados, destacando en una primera aproximación, aquella opinión reflejo de la preocupación del profesorado por la escasez de recursos en el centro para afrontar una de las novedades más generalizadas en este proceso de cambio, como es la atención a la diversidad (3.63, 3.65, 3.75 y 3.67).

Otro aspecto a destacar, y siguiendo con la estimación del consenso de las opiniones, estaría en la contemplación del menor grado de coincidencia en la valoración de la afirmación que considera la LOGSE como un instrumento legal que facilita sensiblemente la mejora de la enseñanza. Esta afirmación cuenta con las menores puntuaciones medias en los tres centros y en la valoración general (2.22, 2.27, 2.28 y 2.26) por lo que difícilmente podrá afirmarse la rotundidad de esta aseveración y la repercusión de la LOGSE como facilitadora de la mejora del sistema educativo.

Significativo resulta señalar que, salvo algunas puntuaciones más bajas, la mayoría exceden a la media del intervalo estimado de respuestas. Si éste oscilaba entre 1 y 4, se

observa cómo casi todos los datos superan la media de este intervalo, por lo que habría una mayor inclinación a las respuestas que muestran su acuerdo con las opiniones planteadas.

Además de cada una de las dimensiones establecidas en el inventario de opiniones, comparamos las medidas alcanzadas en cada Centro para cada una de las opiniones. A modo de ejemplo, insertamos la comparación, con representación gráfica, de la primera de las opiniones del inventario.

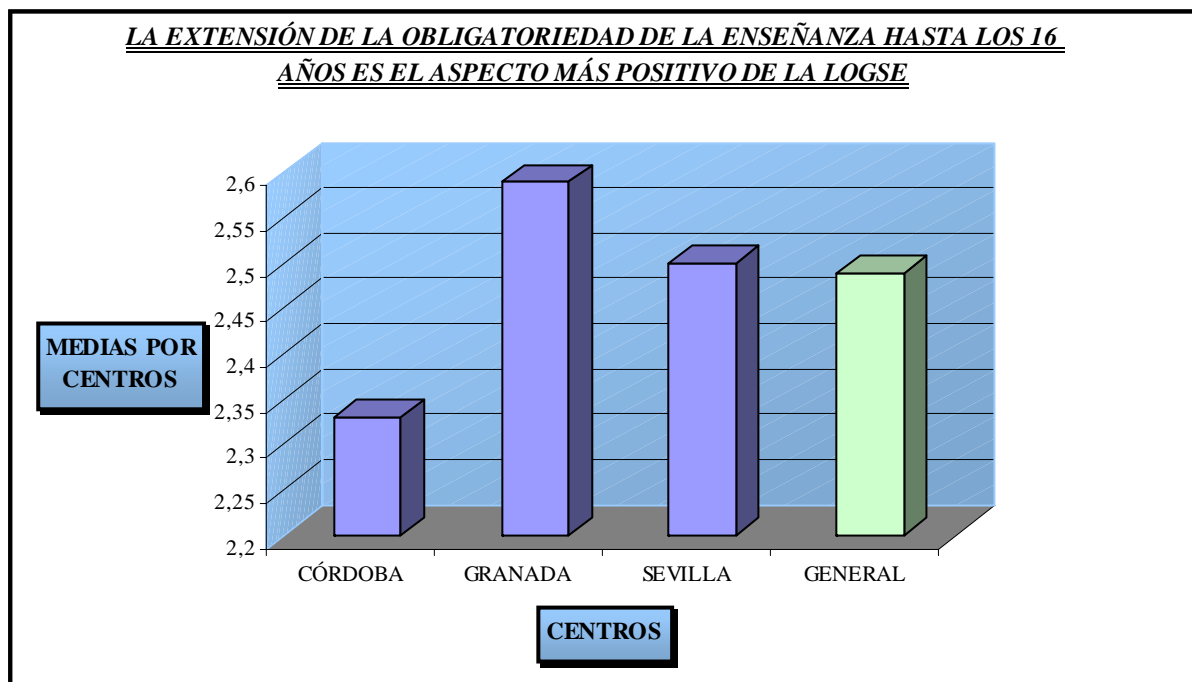


Fig.: 1. Puntuaciones medias de los tres centros y general en torno a la primera opinión: la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años es el aspecto más positivo de la LOGSE.

A la vista de esta representación resulta significativo destacar cómo esta valoración positiva que en un centro procedente de Formación Profesional se encuentra tan cercano a la estimación general, no lo sea tanto en un centro de nueva creación como puede ser el de Córdoba, por cuanto puedan estimarse otras afirmaciones como aspectos más positivos, y no necesariamente éste aunque la extensión de la obligatoriedad hasta los 16 años, sea una de las aportaciones más novedosas de la Reforma. Sin embargo su aceptación como el aspecto más positivo queda relegado a un segundo plano, plano que se supera en el antiguo centro de BUP.

4. CONCLUSIONES

Tanto los estudios de caso como la generalización de las opiniones nos han permitido conocer un discurso del profesorado que al tiempo que se alinea con la lógica de los nuevos planteamiento curriculares para la etapa discute, de un lado, su novedad, pues es frecuente que el profesorado afirme que la mayoría de los cambios propuestos están en la línea del propio modelo de enseñanza que ellos venían practicando; y, de otro lado, su oportunidad en las condiciones organizativas y profesionales en que tiene que desarrollarse. Un discurso que es contradictorio pues al mismo tiempo que expresa un acuerdo con medidas como la

extensión de la obligatoriedad y la orientación comprensiva de la etapa, denuncia las posibilidades de éxito de esas medidas y el posible deterioro de la enseñanza que puede llevar consigo. Pero ese es la contradicción propia de la etapa de inicio de un cambio. Otra cosa es que haya sido la propia administración educativa la que haya sometido a los centros y su profesorado a un vaivén de regulaciones contradictorias que culmina con la promulgación de la Ley de Calidad, antes de dar un tiempo mínimo, siquiera, a que los aspectos básicos de la Reforma del 90 puedan arraigar en los centros.

Hemos constatado diferencias importantes ante los nuevos planteamientos curriculares en el profesorado que proviene de distintos cuerpos docentes. No han mantenido las mismas opiniones los antiguos profesores de BUP, que los antiguos profesores de FP, o que los maestros habilitados para ejercer en el primer ciclo de enseñanza secundaria. Sí que constatamos que el centro actúa de pivote homogeneizador de las opiniones creando una cierta postura común ante la Reforma, entroncada con la propia historia institucional, que se difunde entre el profesorado que en la actualidad compone el claustro.

Lo cierto es que, en todos los casos, el profesorado ha reclamado apoyo y orientación para implantar los nuevos planteamientos curriculares; que, en general, el profesorado mantiene una postura abierta, innovadora de búsqueda de la mejora de su enseñanza; y que, en aquellos centros donde existe un agente de apoyo interno al cambio –director u orientador del centro- el profesorado se muestra más dispuesto a realizar los esfuerzos necesarios para conseguir institucionalizar los cambios.

Hemos constatado que la mejora no suele ocurrir como consecuencia de un mandato político, pero tampoco podemos esperar que florezca por generación espontánea en los propios centros, sin estímulos o apoyos de la administración educativa. La cuestión es cómo las fuerzas exógenas pueden activar y sostener las fuerzas endógenas del centro. Y para ello son necesarias tanto la imaginación local como el liderazgo político (Darling-Hammond, 2001). Si la política educativa es sólo un instrumento de cambio, y no necesariamente el más poderoso, también hay el peligro de subestimar lo que las iniciativas políticas pueden aportar para mejorar la práctica docente.

Como en otros lugares, en España, la política educativa ha tenido una debilidad por concentrarse en reformas estructurales, que –por sí mismas- no cambian los modos de hacer ni contribuyen a potenciar la capacidad organizativa de desarrollo de los centros. Al centrarse la Reforma en grandes variables minusvalora justamente los más relevantes: el apoyo a la puesta en práctica y el desarrollo del centro y los agentes de cambio. A veces, al contrario, son los esfuerzos particulares de los centros por la mejora lo que tienen que avanzar en contra de las regulaciones gubernamentales (Hopkins y Lewin, 2000). Pero esto no significa que la política educativa no tenga un alto papel que jugar. En un contexto de retraimiento del papel de la administración educativa para, en función de su descentralización y autonomía, cederlo a los propios centros, no es menos política lo que se precisa sino más y mejor política. Una política informada de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de movilizar las energías de los centros y coordinar los distintos componentes del sistema.

Referencias bibliográficas

- CLANDININ, D.J. ; y CONNELLY, F.M. (1992). Teacher as a curriculum marker. En Jackson, P.W.: *Handbook of research on curriculum* (AERA). New York: Macmillan Pub. Com. (363-401).
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

- ESCUADERO, J.M. (Dir.) (1995). *La diseminación y el desarrollo de la LOGSE como reforma educativa: un estudio evaluativo*. Memoria de Investigación del Proyecto CIDE.
- HARGREAVES, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo en la enseñanza. *Colaboración Educativa Kikirikí*, 35, 49-61.
- HOPKINS, D. (1998): Tensions in and prospects for school improvement. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, 1035-1055.
- HOPKINS, D. y LEWIN, B. (2000). Government policy and school development. *School Leadership and Management*, 20 (1), 15-30.
- SIROTNIK, K.A. (1994). La escuela como centro del cambio. *Revista de Educación*, 304, 7-30.
- SISKIN, L.S. (1994). *Realms of knowledge: Academic Departments in Secondary Schools*. London: Falmer Press.

ANEXOS

Anexo 1. Protocolo de las entrevistas

Primera sesión

1. CUESTIONES PARA REFLEXIONAR SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE

- . ¿Porqué se dedica a la enseñanza? ¿Cuáles son sus fuentes de motivación? ¿Cuáles sus recompensas? ¿Cuándo y por qué se siente un buen profesor? ¿En qué ocasiones disfruta?
- . ¿Cuáles son sus momentos más difíciles en la escuela? ¿Cuándo piensa que hubiera sido mejor dedicarse a otra profesión? ¿Por qué?
- . ¿Qué alumnos llaman más su atención y por qué? ¿Cuáles son sus alumnos más problemáticos?
- . ¿Qué papel juegan los padres de sus alumnos en la escuela? ¿Qué otro papel desearía Vd. que pudieran jugar?
- . ¿Por qué se organiza el trabajo en la manera en que lo hace? ¿Qué rutinas mantiene en su manera de trabajar? ¿Cómo ordena el espacio de su clase? ¿Cómo distribuye el tiempo cada día? ¿Cómo distribuye el tiempo cada semana? ¿Qué diferencias trimestrales o anuales introduce en la distribución del tiempo?
- . ¿Cómo participa de la vida de sus alumnos? ¿Qué objetivos pretende para sus alumnos? ¿Cómo persigue estos objetivos? ¿Cómo controla si lo consigue?
- . ¿Cuál es su responsabilidad en el futuro de sus alumnos? ¿Qué conflictos encuentra entre los objetivos que Vd. persigue y los que se marcan en las programaciones oficiales? ¿Sus objetivos son compartidos por otros profesores del centro? ¿Son compartidos por los padres de los alumnos?

2. CUESTIONES PARA REFLEXIONAR SOBRE LA VIDA PROFESIONAL

- . ¿Qué acontecimientos de su vida le llevaron a ser docente? ¿Por qué decidió dedicarse a la enseñanza? ¿Qué otras decisiones podría haber tomado? ¿Cómo influyeron en la decisión su familia, sus profesores y sus amigos?
- . ¿Qué queda hoy de aquellas razones que le acercaron a la enseñanza? ¿Cómo ha evolucionado su interés por la enseñanza?
- . ¿Cómo fue su formación de maestro? ¿Le sirvió para el ejercicio de la profesión? ¿Qué es lo mejor que tuvo? ¿Qué le faltó? ¿Cómo fue la incorporación a su primer destino? ¿Qué ayuda tuvo de los compañeros de aquella escuela? ¿Cuáles fueron las dificultades más notables?
- . ¿Qué esfuerzos formativos he realizado desde entonces? ¿Qué cursos, intercambios, seminarios, proyectos u otros trabajos de formación ha realizado? ¿Dónde ha aprendido las cosas más útiles para su profesión?
- . ¿Qué papel atribuye a la propia experiencia como fuente de formación? ¿Qué ha aprendido en la relación con sus colegas? ¿Cómo valora el grado de formación profesional que posee? ¿Cómo han cambiado con el tiempo sus ideas sobre la enseñanza? ¿Dónde ha aprendido la manera de trabajar que sigue ahora?

3. CUESTIONES PARA REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA CURRICULAR

- . ¿Cómo transcurre habitualmente un día de clase / una sesión de clase? ¿Qué variaciones introduce en función de la materia, del nivel de los alumnos y alumnas, del día de la semana, en el transcurso del curso?
- . ¿Cómo prepara su clases? ¿Elabora algún tipo de guión escrito? ¿Qué función juega el texto en la preparación de sus clases? ¿Qué materiales prepara para sus clases?

- . ¿Cómo decide qué contenidos abordar? ¿Cómo los selecciona y secuencía? ¿Qué papel juegan el libro de texto y los documentos curriculares del centro en esa selección? ¿Qué nivel de coordinación mantiene con sus compañeros de ciclo / departamento?
- . ¿Cómo resuelve los problemas de motivación del alumnado, de atención en clase, de clima de aprendizaje? ¿Cómo resuelve los problemas de disciplina?
- . ¿Qué atención presta a las necesidades educativas individuales de cada uno de sus alumnos y alumnas? ¿Cómo atiende las necesidades educativas especiales? ¿Cómo enfoca las acciones de refuerzo educativo? ¿Qué atención presta a los estudiantes más destacados que necesitan ampliar contenidos?
- . ¿Cómo resuelve la evaluación del aprendizaje de sus alumnos y alumnas? ¿Qué papel juegan los objetivos generales de la etapa o los previstos para el ciclo en su modelo de evaluación? ¿Qué papel juegan los objetivos del área? ¿Cómo valora el esfuerzo realizado por alumnos y alumnas? ¿Cómo valora el rendimiento alcanzado? ¿Con qué frecuencia los califica? ¿Qué efecto sancionador, orientador, motivador, juega la calificación en su clase? ¿Qué instrumentos de evaluación del aprendizaje utiliza?
- . ¿Con qué criterios acude a las juntas de evaluación? ¿Cómo actúa para decidir la promoción de los alumnos y alumnas?
- . ¿Tiene oportunidad de evaluar el programa, el centro y la enseñanza? ¿Cómo lo hace?

4. CUESTIONES PARA REFLEXIONAR SOBRE LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA

- . ¿Cuáles son las principales acciones formativas, intencionales o no, ámbitos de discusión, experiencias de intercambio, relaciones profesionales, que reconoce Vd. que actúan en la mejora de su práctica?
- . ¿Hasta qué punto comparte con sus colegas sus objetivos y anhelos de mejora del centro y de la enseñanza? ¿Cómo podría mejorarse la colaboración?
- . ¿De qué instrumentos dispone para conocer qué cosas funcionan bien en su clase y cuáles otras puede o debe mejorar de su práctica?
- . ¿Qué cosas le motivan para superarse en su profesión?
- . ¿Qué medios y/o recursos demanda para estar en condiciones de mejorar su práctica?
- . ¿Qué mejoras podría incluir en su práctica que tuvieran un impacto directo en la mejora del rendimiento o el aprovechamiento de sus alumnos y alumnas?
- . ¿Cuáles son las expectativas a corto y medio plazo para su propio proyecto profesional?
- . ¿Conoce o podría conocer tecnologías que le permitieran introducir mejoras en su práctica de manera eficaz?
- . ¿Cómo participa en el diseño de la acción educativa de su centro y en la evaluación del proyecto de centro?
- . ¿Hasta qué punto se implica en el desarrollo de las innovaciones decididas en su centro?
- . ¿Cuáles es su visión personal de las innovaciones curriculares propuestas por la administración? ¿Hasta qué punto de identifica con ellas? ¿De que manera participa en su implantación?

Segunda sesión

Cada cuestión/aspecto tiene tres dimensiones que pueden ser contestadas brevemente:

1. Aspectos generales

1.1. La extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años

- A. ¿Considera que es una de las principales novedades de la Reforma?

- B. ¿Cómo la valora?
- C. ¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?

1.2. Por otra parte, también la llamada "atención a la diversidad" de la población estudiantil es otro de los objetivos de la Reforma, en congruencia con la extensión de la escolaridad a todos.

- A. ¿Considera que es una de las principales novedades de la Reforma?
- B. ¿Cómo la valora?
- C. ¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?

Objetivos

2.1. En cuanto a los OBJETIVOS, se señala que lo que importa son conseguir "capacidades", y no tanto adquisición de contenidos o conductas observables.

- A. ¿Considera que es un aspecto novedoso en esta dimensión?
- B. ¿Cómo lo valora?
- C. ¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?

2.2. Además, se señala oficialmente, que lo que importa son los objetivos generales de Etapa (adaptados-adecuados por cada Instituto), subordinándose los de cada Área a éstos. Ese es el sentido, por ejemplo, que tiene el que pueda estar en un/as área/s insuficiente y, sin embargo, considerar que pueda obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.

- A. ¿Considera que es un aspecto novedoso en esta dimensión?
- B. ¿Cómo lo valora?
- C. ¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?

Contenidos

3.1 En cuanto a CONTENIDOS, se señala oficialmente que se pretende que sean representativos y con una funcionalidad para los alumnos. Además deben ser seleccionados y organizados por cada Departamento, de acuerdo con el contexto.

- A. ¿Considera que es un aspecto novedoso en esta dimensión?
- B. ¿Cómo lo valora?
- C. ¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?

3.2 Además de los contenidos habituales de cada Área, se dice que hay otros contenidos llamados "transversales", que deben ser integrados en los contenidos de las áreas y en la tarea docente y educativa del centro.

- A. ¿Considera que es un aspecto novedoso en esta dimensión?
- B. ¿Cómo lo valoras? o ¿qué aspectos positivos y problemas ves?
- C. ¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?

3.3 Dentro de los contenidos, se ha hecho una triple distinción (conceptos, procedimientos y actitudes), como tres grandes dimensiones que deben estar presentes en la actividad docente, y no reducirse sólo a contenidos cognitivos o de saber hacer.

- A. ¿Considera que es un aspecto novedoso en esta dimensión?
- B. ¿Cómo lo valoras? o ¿qué aspectos positivos y problemas ves?

C. ¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?

Orientaciones metodológicas

4.1 En las orientaciones metodológicas para cada Área en la Etapa de Secundaria Obligatoria, de acuerdo con unos enfoques psicológicos del aprendizaje, se pretende, entre otros, en primer lugar "el trabajo en equipo" de los alumnos.

- A. ¿Considera que es un aspecto novedoso en esta dimensión?
- B. ¿Cómo lo valora? o ¿qué aspectos positivos y problemas ve?
- C. ¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?

4.2 Además, se propugna más que aprender muchos contenidos, adquirir la capacidad de "aprender a aprender", promoviendo en clase un enfoque investigativo de los contenidos.

- A. ¿Considera que es un aspecto novedoso en esta dimensión?
- B. ¿Cómo lo valora? o ¿qué aspectos positivos y problemas ve?
- C. ¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?

4.3 Entre otros aspectos metodológicos, se propone también, que los alumnos sean, por un lado, capaces de trabajar autónomamente, y, por otro, a comunicar y expresar lo que han aprendido.

- A. ¿Considera que es un aspecto novedoso en esta dimensión?
- B. ¿Cómo lo valora? o ¿qué aspectos positivos y problemas ve?
- C. ¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?

4.4 También se propone, como metodología, trabajar con contenidos que sean cercanos en su contexto/ambiente, o, en cualquier caso, que se le pueda dar una funcionalidad o aplicación a lo aprendido.

- A. ¿Considera que es un aspecto novedoso en esta dimensión?
- B. ¿Cómo lo valora? o ¿qué aspectos positivos y problemas ve?
- C. ¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?

Materiales

5.1 Los libros de texto, se dice, deben ser material de apoyo para el desarrollo de la enseñanza; no el currículo a seguir.

- A. En esta dimensión ha habido alguna novedad en la Reforma?
- B. ¿Cómo valora la política de libros de textos seguida?
- C. ¿Cree que va a significar modos nuevos de uso o no?

5.2. También se pretendía una variedad de otros materiales "curriculares", que acabaran con el monopolio del texto escolar.

- A. ¿En esta dimensión ha habido alguna novedad en la Reforma?
- B. ¿Cómo valora la política de materiales curriculares seguida?
- C. ¿Cree que va a significar modos nuevos de uso o no?

Evaluación

6.1 En la evaluación se propone partir de un diagnóstico de la situación de cada alumno o del grupo/clase, no sólo al comienzo del curso, sino ante cada unidad temática.

- A. *¿Considera que es un aspecto novedoso en esta dimensión?*
- B. *¿Cómo lo valora? o ¿qué aspectos positivos y problemas ve?*
- C. *¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?, ¿Se está practicando?*

6.2 Además la evaluación no debe relegarse al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, se propone que debe estar inmersa en el propio proceso de trabajo, de manera continua.

- A. *¿Consideras es un aspecto novedoso en esta dimensión?*
- B. *¿Cómo lo valora? o ¿qué aspectos positivos y problemas ve?*
- C. *¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?, ¿Se está practicando?*

6.3 La evaluación final debe fijarse no sólo en la cantidad de lo aprendido, sino en qué grado lo han apropiado significativamente, se han adecuando a las previsiones realizadas en los criterios de evaluación, etc.

- A. *¿Considera que es un aspecto novedoso en esta dimensión?*
- B. *¿Cómo lo valora? o ¿qué aspectos positivos y problemas ve?*
- C. *¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?, ¿Se está practicando?*

Calificación y promoción

7.1 La calificación, se propone, no debe cifrarse en los contenidos cognoscitivos, debe valorar conjuntamente los procedimientos y también las actitudes y valores.

- A. *¿Considera que es un aspecto novedoso en esta dimensión?*
- B. *¿Cómo lo valora? o ¿qué aspectos positivos y problemas ve?*
- C. *¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?, ¿Se está practicando?*

7.2 Un alumno/a puede promocionar aún cuando tenga insuficiente una o más áreas.

- A. *¿Considera que es un aspecto novedoso en esta dimensión?*
- B. *¿Cómo lo valora? o ¿qué aspectos positivos y problemas ve?*
- C. *¿De qué forma o con qué grado de éxito se conseguirá?, ¿Se está practicando?.*

Anexo 2. Inventario de opiniones sobre la implantación de la ESO en Andalucía

INVENTARIO DE OPINIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA				
Señale la opción que mejor exprese su grado de conformidad con cada una de las opiniones que se le presentan				
<i>OPINIONES GENERALES SOBRE LA ESO</i>	Completa- mente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Completa mente de Acuerdo
La extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años es el aspecto más positivo de la LOGSE	CD	D	A	CA
En realidad, la extensión de la obligatoriedad, encubre el problema del desempleo y remite al profesorado el problema social que existe	CD	D	A	CA
La atención a la diversidad es una de las propuestas más atractivas del nuevo modelo de enseñanza	CD	D	A	CA
La atención a la diversidad requiere más recursos de los que se han dispuesto en mi centro	CD	D	A	CA
Creo que existe una confusión general de los conceptos de naturaleza psicológica en que se basa el nuevo planteamiento curricular	CD	D	A	CA
El nuevo planteamiento curricular no resuelve los problemas diarios de enseñanza en mi aula	CD	D	A	CA
La LOGSE es un instrumento legal que facilita sensiblemente la mejora de la enseñanza en España	CD	D	A	CA
Bastantes de los aspectos propuestos como novedades por la ESO yo los venía practicando en mi enseñanza	CD	D	A	CA
La ESO está abocada a ser una enseñanza de menos calidad que el BUP	CD	D	A	CA
Se percibe que los nuevos Diseños Curriculares Base no están elaborados por profesorado experto en cada una de las materias	CD	D	A	CA
A nivel de planteamiento teórico estoy básicamente de acuerdo con los nuevos planteamientos curriculares	CD	D	A	CA

Otras opiniones generales sobre la ESO:				
<i>OBJETIVOS</i>	Completamente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Completamente de Acuerdo
El nuevo planteamiento curricular (ESO) requiere más tiempo para lograr los mismos objetivos que en el modelo anterior (BUP)	CD	D	A	CA
Estoy de acuerdo en subordinar el logro de los objetivos de mi materia a los objetivos generales de la etapa	CD	D	A	CA
Me parece más adecuado entender los objetivos del aprendizaje como capacidades que adquiere el alumno que como conductas observables y medibles	CD	D	A	CA
Considero que los objetivos generales de la ESO tienen un nivel inferior que los que se marcaban para el BUP	CD	D	A	CA
Considero que los objetivos que se pretenden en mi materia son similares a los que se alcanzaban en BUP	CD	D	A	CA
La atención a la diversidad repercute negativamente en el nivel que alcanzan los alumnos más avanzados	CD	D	A	CA
Otras opiniones sobre los objetivos en la ESO:				
<i>CONTENIDOS</i>	Completamente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Completamente de Acuerdo
Hay que priorizar los contenidos con mayor funcionalidad para la vida futura de la mayoría del alumnado	CD	D	A	CA
Sólo algunos alumnos acceden a los contenidos que les ofrecen una base académica fuerte para sus futuros estudios	CD	D	A	CA

Se necesitan programaciones muy detalladas para integrar la transversalidad en los contenidos de la materia	CD	D	A	CA
Es difícil atender a la triple orientación de los contenidos (conceptual, actitudinal y de procedimientos)	CD	D	A	CA
Me parece oportuno rescatar el valor de las actitudes en el aprendizaje de todas las materias	CD	D	A	CA
Si he de atender todas las nuevas demandas curriculares no puedo cubrir los contenidos mínimos exigibles de mi materia	CD	D	A	CA
Es necesario seleccionar contenidos adaptados a la realidad contextual del centro	CD	D	A	CA
Otras opiniones sobre los contenidos en la ESO:				
<i>ORIENTACIONES METODOLÓGICAS</i>	Completamente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Completamente de Acuerdo
El cambio metodológico lo está propiciando la llegada de todos los alumnos a las aulas	CD	D	A	CA
Resulta bastante complicado en mi materia proponer actividades de trabajo autónomo	CD	D	A	CA
Las técnicas de trabajo en equipo tienen más dificultades que ventajas en mi materia	CD	D	A	CA
Frente a lo propuesto en el nuevo planteamiento curricular, no es bueno contextualizar en exceso los aprendizajes, pues se pueden ocasionar graves problemas de "fractura cultural"	CD	D	A	CA
Es difícil que desde cada una de las materias, los profesores nos preocupemos por enseñar a los alumnos a aprender	CD	D	A	CA
Considero que no es mi tarea adaptar la enseñanza a las distintas capacidades y necesidades del alumnado	CD	D	A	CA
Es un error integrar al alumnado que no "rinde" en las aulas ordinarias	CD	D	A	CA
Otras opiniones sobre las orientaciones metodológicas en la ESO:				
<i>MATERIALES</i>	Completamente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Completamente de Acuerdo
El libro de texto, tanto en la nueva enseñanza (ESO) como en la anterior (BUP), es la guía principal para la impartición de mi materia	CD	D	A	CA

La implantación de la ESO me ha dado la oportunidad de incorporar nuevos materiales, distintos del texto, a mi enseñanza	CD	D	A	CA
Los nuevos textos adaptados a la ESO son bastante mejores que los anteriores (adaptados al BUP)	CD	D	A	CA
La organización de mi materia la estructura el proyecto curricular antes que el libro de texto	CD	D	A	CA
La atención a la diversidad me exige la adaptación de los textos y la elaboración de materiales específicos	CD	D	A	CA
Otras opiniones sobre los materiales en la ESO:				
<i>EVALUACIÓN</i>	Completamente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Completamente de Acuerdo
Estoy de acuerdo en que la evaluación inicial es fundamental en la enseñanza	CD	D	A	CA
La evaluación de los alumnos está dirigida prioritariamente a la calificación y la promoción	CD	D	A	CA
La evaluación formativa es una utopía que aún estamos lejos de alcanzar en los centros	CD	D	A	CA
Aún siendo necesario carezco de recursos para evaluar mi actuación docente	CD	D	A	CA
La evaluación del programa de la materia es algo que realizamos de forma seria y sistemática en el Departamento	CD	D	A	CA
Es necesaria la evaluación periódica de la calidad del centro	CD	D	A	CA
Otras opiniones sobre la evaluación en la ESO:				
<i>CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN</i>	Completamente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Completamente de Acuerdo
Es un error que la promoción se realice como fruto de una decisión global y no individualizada por materias como en	CD	D	A	CA

el modelo anterior (BUP)				
Los criterios establecidos para la promoción generan agravios comparativos en el alumnado	CD	D	A	CA
El modelo de promoción es desmotivador para los alumnos que más trabajan	CD	D	A	CA
El boletín informativo de calificación es complejo y los padres no lo entienden	CD	D	A	CA
La información facilitada a los padres sobre la calificación de sus hijos realmente consigue implicarlos más en la enseñanza	CD	D	A	CA
Otras opiniones sobre la calificación y promoción en la ESO:				
<i>CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DEL CAMBIO</i>	Completamente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Completamente de Acuerdo
Es muy importante la labor de apoyo para la implantación de la ESO que realizan los asesores del CEP	CD	D	A	CA
He contado con abundancia de materiales explicativos sobre el nuevo modelo curricular de la ESO	CD	D	A	CA
Se me ha facilitado la formación inicial que me ha permitido familiarizarme con las propuestas de cambio	CD	D	A	CA
Más que el cumplimiento de un trámite administrativo, la elaboración del proyecto curricular es una buena ocasión para reflexionar en equipo y comprometerse a una acción conjunta	CD	D	A	CA
La existencia en el centro de profesorado que pertenece a distintos cuerpos docentes hace más difícil la colaboración	CD	D	A	CA
Es cierto que existe entre los docentes la motivación suficiente para mejorar la enseñanza	CD	D	A	CA
La implantación de la ESO se ha hecho como imposición administrativa a centros y profesorado	CD	D	A	CA
Otras opiniones sobre las condiciones para el desarrollo del cambio:				
	Completam	En	De	Completam

<i>INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ESO EN EL CENTRO</i>	ente en Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	ente de Acuerdo
He tenido suficiente información sobre el proceso de implantación de la ESO en mi centro	CD	D	A	CA
La mayoría del claustro ha mostrado interés y se ha comprometido institucionalmente con la implantación de la ESO	CD	D	A	CA
He participado ampliamente en la elaboración del proyecto curricular	CD	D	A	CA
El alumnado se ha mostrado interesado por cursar las nuevas enseñanzas de la ESO	CD	D	A	CA
Los padres de alumnos se han implicado en el proceso de implantación de la ESO	CD	D	A	CA
He encontrado apoyo en el Equipo Directivo para la implantación de la ESO	CD	D	A	CA
Otras opiniones sobre la institucionalización de la ESO en el Centro:				
<i>MODELO DE ENSEÑANZA</i>	Completam ente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Completam ente de Acuerdo
La implantación de la ESO me ha permitido mejorar la enseñanza de mi materia	CD	D	A	CD
La implantación de la ESO me ofrece la oportunidad de participar en la elaboración de un diseño de la enseñanza a nivel de centro y a nivel de aula más acorde con los intereses del alumnado y con las posibilidades de la materia que en el modelo anterior	CD	D	A	CD
Es difícil que un cambio en la Ley se convierta en un cambio en la manera en que yo enseño	CD	D	A	CD
He procurado adaptar mi modelo de enseñanza a los nuevos requerimientos de la ESO sin transformarlo de manera esencial	CD	D	A	CD
La mayoría de las orientaciones didácticas propuestas en la ESO yo ya las practicaba desde el modelo anterior (BUP)	CD	D	A	CD
El problema de implantación de la ESO es más de adaptación a un nuevo lenguaje administrativo que de transformación de mi modelo de enseñanza	CD	D	A	CD
Otras opiniones sobre el modelo de enseñanza en la ESO:				
<i>NECESIDADES FORMATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA ESO</i>	Completam ente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	De Acuerdo

Necesito formarme en modelos de evaluación de necesidades e intereses de los estudiantes	CD	D	A	CD
Necesito una actualización científico-didáctica de los conocimientos de mi materia	CD	D	A	CD
Necesito formarme para impartir una enseñanza adaptada a la diversidad del alumnado	CD	D	A	CD
Necesito formarme en el nuevo planteamiento curricular general de la enseñanza	CD	D	A	CD
Necesito formarme en el nuevo planteamiento curricular de mi materia	CD	D	A	CD
Necesito formarme para participar en la elaboración del proyecto curricular	CD	D	A	CD
No he recibido la formación adecuada para mejorar mi enseñanza	CD	D	A	CD
No necesito ninguna formación que me lleve a cambiar mi enseñanza	CD	D	A	CD
Otras opiniones sobre necesidades formativas para el desarrollo de la ESO:				
<i>EXPECTATIVAS DE ÉXITO DEL CAMBIO</i>	Completamente en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	De Acuerdo
El éxito de la ESO va a depender de la financiación que acompañe a las nuevas medidas administrativas	CD	D	A	CD
El éxito de la ESO va a depender del grado de formación que reciba el profesorado	CD	D	A	CD
El éxito de la ESO va a depender del grado de compromiso del profesorado con el nuevo planteamiento curricular	CD	D	A	CD
El nuevo modelo de enseñanza de la ESO va a fracasar	CD	D	A	CD
Con el tiempo, el nuevo modelo de enseñanza de la ESO se institucionalizará en los centros y será un éxito	CD	D	A	CD

Otras opiniones sobre expectativas de éxito de cambio: