

## EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA CULTURA DOCENTE COMPARTIDA<sup>1</sup>

The professional development of the educational of Secondary Education to leave of the analysis of the shared educational culture

Marina de Tomàs; Xavier Gimeno, C. Sanjuán y P. Segovia  
*Universidad Autònoma de Barcelona*

### Resumen:

El artículo presenta algunos de los resultados obtenidos en un estudio sobre la cultura organizacional y docente de cuatro Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Barcelona. Pone de relieve la necesaria modificación de la cultura docente para hacer frente a los retos educativos de la sociedad del siglo XXI. A partir de la adaptación de un cuestionario previamente elaborado para la Universidad por el equipo de investigación sobre "El cambio de cultura de las universidades catalanas al inicio del siglo XXI (CCUC, 2004) se averigua la percepción del profesorado respecto el perfil del profesorado, las metodologías docentes utilizadas, la concepción que tienen del alumnado, las estrategias y formas de evaluar el aprendizaje y la labor docente. Todo ello respecto el presente y lo que para ellos debería ser en un futuro. El estudio pone claramente de manifiesto que existe una insatisfacción del profesorado respecto a cada uno de los aspectos señalados y que ven necesaria una transformación de los IES.

*Palabras clave:* cultura organizacional, cultura docente, educación secundaria

### Summary:

This article presents some of the results obtained in a study on the organizational and teaching culture of four high schools. The research, which has been carried out with the support of the DURSI at the province of Barcelona, emphasizes the need to transform the teaching culture so that the educational challenges of the 21st century society can be met. Data are obtained from an adapted version of a questionnaire which was previously designed for the university context by the research team CCUC (2004), and refer to teachers' perception on their teaching profile, teaching methodologies, their approach to students, and the assessment strategies and procedures concerning both teaching and learning. All these issues are explored in relation to both their actual state and their ideal prospects in the future. The research highlights teachers' discomfort with each of these issues as well as their perception on the need to transform high schools.

---

<sup>1</sup> Este artículo surge de la investigación "Estudio de la cultura y el clima organizacional de los IES para una intervención educativa hacia los adolescentes óptima", subvencionado por el Departament d'Universitats Recerca i Societat de la Informació (DURSI), núm. Exp. 2004ARIE 0026, realizada por el equipo siguiente: Tomàs, M (Coord.), Gimeno, X; Essomba, M.A; Castro, D; Sanjuán, C, Mas, A; Llansana, J.J; Bofarull, J.A, Gracia, C; Graells, R; y Segovia, P.

**Key Words:** organizational culture, teaching culture, secondary school.

\* \* \* \* \*

## 1. PRESENTACIÓN

En primer lugar queremos señalar que este artículo surge de un estudio más amplio sobre la cultura y el clima de los IES (Institutos de Educación Secundaria) en la provincia de Barcelona llevado a cabo por un equipo de investigadores algunos de los cuáles pertenecen a los IES y otros a la Universidad Autónoma de Barcelona, lo cuál le ha conferido al equipo una riqueza y diversidad importante.

La primera tarea que se llevó a cabo fue la elaboración de los instrumentos que nos permitirían acercarnos de forma más o menos aproximada a la identificación de la cultura de cada centro y la identificación de su clima. En este artículo nos referiremos sólo a una parte de la cultura analizada.

Plantearse cuál es la cultura organizacional en los IES nos lleva inevitablemente a hurgar, entre otros, en los principios pedagógicos y educativos que comparte el equipo docente de cada centro. Y ello nos remite a la raíz de estos principios. ¿De dónde surgen los modelos pedagógicos de los que hace gala el profesorado? Buena parte de la literatura sobre el pensamiento del profesor (Marcelo, 1987) nos informa de la importancia que tienen los modelos ejercidos por nuestros profesores en el modelo que adoptamos como profesor.

Averiguar por tanto la cultura en lo referente a los valores educativos, a los modelos didácticos, a la concepción de la enseñanza-aprendizaje, al objetivo de la evaluación, etc. puede ser especialmente interesante por cuanto nos permite comprender cuán favorecedora es del desarrollo profesional del profesorado.

Finalmente la cultura indagada en el estudio nos ayuda a reflexionar sobre la bondad de la cultura existente en los IES para hacer frente a los retos de la educación que tiene planteada hoy la sociedad.

No se justificaría el estudio, a nuestro entender, si sólo pretendiéramos constatar un estado de los hechos. Por ello, a partir del análisis de los resultados obtenidos en 4 IES nos planteamos conocer el clima organizacional y otros aspectos de la propia dinámica a fin de ofrecerles una serie de propuestas de acción que les permitirán reflexionar y actuar consecuentemente. En este artículo presentamos las propuestas generales y comunes a todo el profesorado encuestado.

En realidad las propuestas van dirigidas a cambiar la cultura organizacional a fin de construir otra más acorde con los tiempos. Pero es bien

sabido que un equipo docente cambiará en la medida en que esté dispuesto a hacerlo y por ello nuestro cuestionario de identificación de la cultura preguntaba al profesorado sobre cuál consideraba que debía ser la situación del futuro en cada ítem del cuestionario además de preguntar por su percepción presente. Las discrepancias entre la situación presente y futura nos da información relevante para desarrollar las propuestas de acción.

## **2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE Y LA CULTURA ORGANIZACIONAL**

Decir que la cultura organizacional de una institución educativa condiciona el desarrollo profesional de los docentes ya no es ninguna novedad en estos momentos y no precisa justificación. Pero en cambio está menos estudiada la naturaleza de este condicionamiento. A continuación señalamos nuestros lineamientos respecto ambos conceptos.

No es un misterio que el concepto de cultura posee varias perspectivas y definiciones. En este sentido son los antropólogos y los sociólogos quienes parecen haber ganado más terreno, al aproximarse desde el ámbito de los símbolos y significados para definir este término.

Si miramos hacia las instituciones educativas pasaremos a definir la cultura desde una perspectiva organizacional y para ello nos basaremos en la propuesta de Schein (1992) que caracteriza a la cultura organizacional como:

- las presunciones y creencias básicas que comparten los miembros de un organización;
- éstas operan de forma inconsciente y definen la visión de los miembros de la organización y de su entorno.

En el nivel más profundo de las presunciones debe distinguirse los artefactos y valores, ya que estas son manifestaciones de niveles superficiales de la cultura, pero no la esencia misma de la cultura. Son más bien inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo que va aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa y de integración interna. Cuando estas presunciones ejercen influencia para ser consideradas como válidas y se enseñan a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en las organizaciones, podemos hablar de cultura (Schein, 1988: 23-25).

La cultura que se produce en el interior de las instituciones se *“concreta, se mantiene y se transmite a través de símbolos y prácticas o, de forma más precisa, a través del significado que estos símbolos y actuaciones contienen”* (Armengol, 2001:24). Por lo tanto, la cultura lo impregna todo, es creación de significado sobre lo que vemos, hacemos y deseamos. Nos condiciona en nuestras relaciones sociales, es decir, en la manera de percibir al otro, en cómo interpretamos los hechos de la vida cotidiana, en cómo actuamos y en cómo nos comunicamos. La cultura es una forma de vida, una manera de enfrentarnos a nuestro quehacer social.

Existen varias definiciones del significado de *cultura organizacional*, pero los expertos coinciden en qué este tipo de cultura nace de las personas que forman la institución y de las prácticas que estos realizan en el interior de esta. En síntesis la cultura organizacional es el conjunto de:

- Costumbres y normas.
- Sensibilidades y símbolos compartidos.
- Comportamientos y estilos.
- Ideas, creencias y valores.

Siguiendo el caso de las organizaciones educativas, se puede destacar algunas características propias de la cultura organizativa (Armengol, 2001: 33):

- La cultura posee una doble cara, puesto que puede aglutinar o separar a los miembros de una institución.
- Las instituciones educativas crean su cultura desde el interior con la cultura que poseen los profesores y las *visiones* de los alumnos. Y también desde el exterior con el espacio cultural que ocupa la comunidad escolar y las intervenciones del sistema educativo.
- Es indudable que cada centro y aula generan y poseen su propia cultura.
- Dentro del centro educativo existe una cultura dominante, pero también conviven diferentes *subculturas*.

A estas características también se puede agregar que la cultura proporciona un marco para el desarrollo y la adaptación del sistema escolar; que es el espacio para el intercambio de significados y que genera unas actitudes que impulsan o inhiben el comportamiento de los miembros de una determinada institución y es desde ahí que nos preguntamos: ¿Qué caracteriza al desarrollo profesional del docente? ¿Qué fenómenos podemos considerar dentro de este ámbito de estudio? Intentamos poner orden y responder a estas preguntas con algunos de los rasgos que caracterizan a los fenómenos vinculados al desarrollo profesional del docente:

- Existencia de una concepción grupal y colaborativa que “pretende superar la concepción individualista y celular de las prácticas habituales de formación permanente. Esto supone afirmar que el desarrollo del profesor no se produce en el vacío, sino dentro de un contexto más amplio de desarrollo organizativo curricular. Pocos estarían dispuestos a negar que el desarrollo profesional del profesor, y la mejora de la institución escolar son dos caras de la misma moneda, de forma que es difícil pensar uno sin la otra.” (Marcelo, 1994: 317-319). Intercambio, comunicación y transacción de experiencias y reflexiones (Oliver, 1998: 46).
- Presencia del elemento de liderazgo en el conjunto de la institución escolar considerando a todas las personas “(director, profesores) como elementos motores del sistema escolar. El liderazgo en la escuela puede verse influido por el clima organizativo, es decir, por las relaciones que se establecen por los miembros de la escuela, por su cultura grupal, así como por las relaciones existentes con el entorno. Se destaca también la

importancia de los propios profesores como elementos determinantes del éxito de la formación orientada hacia la escuela. Finalmente, la naturaleza del desarrollo profesional, es decir su carácter sensible al contexto, evolutivo, reflexivo, con continuidad, participación, hace más variable el éxito de la formación orientada hacia la escuela." (Marcelo, 1994: 355).

- Consideración de su necesidad y voluntariedad promoviendo "un constante cambio-adaptación del centro y del maestro mismo en su tarea, un cambio, unos cambios no impuestos por instancias ajenas al proceso educativo, sino buscados con toda la capacidad que el maestro dispone para contribuir a una mejora escolar" (Mata, 1998: 24).
- Articulación a través de una sistemática organizada y respecto a la participación de todos los protagonistas.
- Vinculación entre la práctica y la teoría "basada en la experimentación, pero superándola y volviendo a ella a través de la reflexión personal y colectiva, con el contraste y la *colaboración*, el estudio, pero no la copia; todo lo contrario, siempre pasando por el filtro de la práctica" (Mata, 1998: 24).
- El desarrollo profesional docente debe poner atención a referentes mediatos e inmediatos, dentro y fuera del centro, vinculado éste, a la realidad territorial y local pero sin perder de vista una perspectiva global y mundial.
- Ejercicio de la responsabilidad profesional y social del docente que debe ser protagonista de su propio desarrollo en todos los aspectos de su nivel profesional y al servicio de la sociedad "a sabiendas de que debe de implicarse en ella y en el respecto de los valores democráticos" (Mata, 1998: 25).
- Se hace necesario considerar la reflexión "en y sobre la práctica" como una constante para que el desarrollo profesional sea un elemento consustancial de la propia profesión docente (Domènech, 1998: 102).
- Contextualización en la institución escolar (Gómez Dacal, 1996: 299-302) donde el docente desarrolla sus actividades y también en cualquier otra institución que pueda participar en procesos de desarrollo profesional.
- Quisiéramos sumar a la caracterización de los dos tópicos básicos tratados en este artículo, una breve aportación en torno al concepto de *isomorfismo* proveniente de la Teoría de Sistemas desarrollada por Bertalanffy (1991) a través del cual se explica la existencia de variadas correspondencias biunívocas entre dos estructuras del mismo sistema que conservan procesos y productos equivalentes.

Así, si consideramos el desarrollo profesional del docente y la cultura organizacional del centro escolar como estructuras vinculadas en el interior del sistema escolar cualquier modificación, cualquier mejora o cambio que se promueva, que se genere en una de las dos estructuras va a generar modificaciones, mejoras o cambios en la otra estructura y en el conjunto del

sistema. Al mismo tiempo, aquellas características que podamos observar en una de las dos estructuras también las podremos percibir en la otra.

Por poner un ejemplo de este último tipo de fenómeno: si las prácticas de desarrollo profesional del equipo de profesores de un centro son mayoritariamente de carácter grupal y colaborativo (seminarios de trabajo, talleres de estudio, etc.) sus prácticas docentes en el aula también lo serán; mientras que si las prácticas de desarrollo profesional del grupo de profesores de otro centro son mayoritariamente de carácter individual y competitivo (formación fuera del centro, asistencia individual a cursos, etc.) sus prácticas docentes en el aula mantendrán el mismo carácter.

### **3. Diseño del estudio de la cultura en los IES**

El estudio se ha realizado en cuatro centros de secundaria de titularidad pública (Departamento de Educación de la Generalidad de Cataluña) y de diferente procedencia (BUP, centro de nueva creación, centro de Formación Profesional y experimentador de la reforma, centro que inicia la reforma educativa como centro de EGB).

Hemos pretendido comprender la cultura de los centros de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) para ver la posibilidad de transformarla en la medida que resulte necesario y contribuir a la construcción de un clima favorable y una cultura desarrollada de manera eficaz para conseguir una educación de calidad.

El estudio tiene como finalidad: *Comprender la cultura organizacional de los centros educativos en la etapa secundaria con el fin de aportar propuestas para la mejora educativa.* Concretándose en los siguientes objetivos:

- Analizar si la naturaleza de la cultura existente en los centros de Educación Secundaria es la más óptima para la formación de los adolescentes de nuestra sociedad actual.
- Describir los principales valores y conductas necesarias en la acción educativa y formativa del actual profesorado.
- Conocer el grado de predisposición del profesorado para desarrollar procesos de innovación y reforma educativa.
- Hacer propuestas de mejora para facilitar el cambio en la cultura de los centros de Educación Secundaria.

El equipo de investigación se constituyó con carácter interprofesional. Formado por profesionales vinculados directamente a la dirección y gestión de centros educativos de secundaria, por personal docente e investigador de la universidad y profesionales técnicos de los servicios centrales y territoriales de educación. La singularidad en la configuración del equipo aportó planteamientos diversos, líneas de trabajo complementarias y reflexiones compartidas para dar respuesta al planteamiento de la investigación.

La metodología utilizada para la obtención de datos se fundamentó en la aplicación de varios instrumentos entre los que destacamos:

- Cuestionario para el estudio de la cultura organizacional,
- Cuestionario para el estudio del clima organizacional,
- Seminario de formación con grupo de expertos.

El cuestionario sobre Cultura organizativa, es un instrumento formado por 78 ítems. Cada ítem representa una afirmación diferente, por lo cual el profesorado decide el grado de acuerdo de la afirmación en una escalera del 1 al 5; representando el 1 como menor grado de acuerdo y, el 5 como mayor grado de acuerdo. Estos ítems se organizan alrededor de 10 manifestaciones que previamente, y gracias a un estudio teórico previo, se identificaron como sustantivos para el estudio de la cultura organizativa en los centros de secundaria. El cuestionario sigue la estructura y el diseño de un instrumento utilizado anteriormente sobre la identificación de la Cultura de las Universidades catalanas elaborado por el equipo CCUC (2004).

Los objetivos de la investigación no sólo ponen el énfasis en hacer un diagnóstico de la cultura organizativa de los centros de secundaria. También se proponen facilitar estrategias para la mejora de la cultura y, consecuentemente, la mejora en el funcionamiento general de las organizaciones educativas de educación secundaria. Cada una de estas 10 manifestaciones está constituida por un número variable de ítems tal y como se muestra a continuación:

	<i>Manifestaciones</i>	<i>Núm. de ítems</i>
1	Función de los centros de secundaria	9
2	Gobierno de los centros	10
3	Financiación de los centros públicos	6
4	Investigación	4
5	Perfil del profesorado de secundaria	12
6	Metodología docente	11
7	Alumnado	10
8	Evaluación	5
9	Tecnologías de la Información y Comunicación	6
10	Relaciones con el entorno	5

**Cuadro 1:** *Nº de ítems por cada una de las dimensiones del cuestionario sobre la cultura.*

Para poder desarrollar estos procesos de mejora se hace necesario determinar cual es el patrón de referencia o el modelo cultural compartido por los miembros de cada organización, por lo tanto en la construcción del propio instrumento los profesores tienen que responder individualmente a los ítems planteados dos veces, es el que denominamos columna A y columna B.

La columna A sirve por recoger el grado de acuerdo que el informante actualmente tiene en relación a la afirmación que plantea el ítem, es decir, aporta información sobre como percibe la realidad.

La columna B manifiesta en el mismo ítem qué debería ser en el futuro cada situación planteada en los ítems.

Con esta doble respuesta en el análisis de los resultados no sólo tendremos una radiografía de la percepción de la situación actual, sino también una proyectiva de como en el futuro se quiere que sea la cultura organizativa del centro.

La triangulación de los diferentes instrumentos utilizados (cuestionarios de cultura y clima, seminario de expertos) nos ha permitido analizar el presente en los centros de Educación Secundaria y planificar propuestas para la mejora y el cambio en relación a nuestro tema central de estudio.

#### **4. ¿QUÉ CULTURA COMPARTEN LOS 4 I.E.S. RESPECTO A LA TAREA DOCENTE?**

El modelo utilizado para identificar la cultura organizacional de las instituciones educativas se basa en identificar una serie de dimensiones fundamentales de la vida y funcionamiento de los centros a partir de las cuáles obtener la opinión y grado de acuerdo de cómo se perciben por los implicados. Es decir intentamos conocer la cultura de un centro a partir de las percepciones similares o comunes de los implicados respecto a estas dimensiones y manifestaciones. Simplificando mucho podríamos decir que la percepción común de los implicados respecto que función tiene su institución, cómo entienden el gobierno, cómo ven la financiación, etc. nos da una visión aproximada de lo que se comparte ideológicamente hablando en aquel centro, o sea como se piensa. Claro está que así no podemos ver los comportamientos, elemento clave de la cultura, aunque sí como perciben que se actúa puesto que esto sí se les pregunta.

Las respuestas detalladas de los informantes sobre cada uno de los ítems que constituyen las manifestaciones que a su vez se agrupan en las diez dimensiones ofrecen una panorámica de la cultura de los IES estudiados. Ahora bien a efectos de lo que pretendemos en este artículo describiremos brevemente estas semejanzas en cuatro dimensiones, las más relacionadas con la tarea docente: perfil docente, metodología, estudiantes y evaluación.

Respecto al *perfil docente* hemos elaborado 12 ítems a modo de aseveraciones que representan categorías de perfiles de profesor. Estos ítems se refieren a su vez a 3 grandes cuestiones: sobre cuál creen que es la función del profesor (ítems 5.1 al 5.4), sobre cuál es la percepción del profesor sobre los estudiantes (ítems del 5.5 al 5.9) y sobre cuál es su criterio respecto a la coordinación y trabajo en equipo (ítems del 5.10 al 5.12).

Hay mucho más acuerdo en que este perfil sea el un conductor del aprendizaje que un transmisor de conocimientos, en que debe ser un agente de la transformación social y debe tener rigor científico. En todos los aspectos se considera que hay que mejorar.



Por lo que se refiere a la visión que tiene del alumnado, existe una cierta similitud en pensar que este debe ser protagonista de su desarrollo, que lo más importante es su desarrollo global más que el aprendizaje de contenidos y llama la atención la poca conformidad tanto respecto a la situación actual como del futuro respecto la siguiente afirmación: *Todos los alumnos habrían de llegar a dominar los mismos contenidos básicos del currículo. Por eso el profesor transmite unidireccionalmente los contenidos de su asignatura.*

Por lo que respecta a la tercera manifestación hay un acuerdo muy generalizado en que se trabaja poco en equipo y que la compenetración del profesorado en aquello que afecta a todo el colectivo debe ser mucho mayor.

La dimensión que lleva por nombre *Metodología* consta de 11 ítems agrupados en tres manifestaciones: estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula (1, 2, 3 y 4); los contenidos de la formación continuada del profesorado (5, 6 y 7); y las actividades de evaluación (8, 9, 10 y 11).

Las estrategias metodológicas que perciben poco usuales en la actualidad y que ven necesario en el futuro son el debate y desarrollo del espíritu crítico, los proyectos y el aprender a buscar información. La clase magistral se señala como poco deseable.

Manifiestan estar de acuerdo en que el profesorado debe actualizarse en los conocimientos propios de la disciplina, en técnicas y estrategias didácticas y en dinámicas de trabajo en grupo.

Por lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes están de acuerdo en la evaluación multicriterial y no sólo en pruebas escritas, siendo esta práctica valorada como muy frecuente en la actualidad.

La dimensión sobre el *Alumnado* agrupa las siguientes manifestaciones: el alumnado y su relación con el profesorado y el alumnado con la institución escolar.

El profesorado manifiesta estar de acuerdo en valorar que el sistema educativo es muy comprensivo y que dificulta una formación académica de calidad. A su vez no están de acuerdo en que el alumnado domine nuevas formas de comunicación y procesamiento de los aprendizajes. Sin embargo manifiestan acuerdo en que hay que adaptar la docencia al nuevo bagaje de los estudiantes y a la necesaria corresponsabilidad del alumno y profesor en los procesos de aprendizaje.

Señalan bastante acuerdo en que en el momento actual el alumnado está poco motivado, participa poco en las clases y tiene conductas disruptivas.

La dimensión *evaluación* se agrupa en 5 ítems que nos aportan dos manifestaciones de análisis: la evaluación del funcionamiento del centro (ítems 1, 2 y 3) y la autoevaluación de la práctica docente (ítems 4 y 5).

La percepción que tiene el profesorado en la participación e implicación en la evaluación del centro es que debe ser mayor. Asimismo consideran que debe ser mayor el efecto de la evaluación en la mejora del centro. La tarea de evaluar su propia acción docente la perciben poco desarrollada y con poca repercusión en la práctica a pesar que valorar su importancia e interés para el futuro.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados en los diferentes instrumentos utilizados nos aportan las siguientes conclusiones respecto de la cultura de los centros de educación secundaria.

En primer lugar señalaremos que la mayoría del profesorado de los IES encuestados que ha respondido el cuestionario manifiesta que los institutos deberán ser capaces de dar respuesta, a través de su planificación docente, a las diferentes necesidades (educativas, tecnológicas...) que la sociedad actual plantea y que todavía están lejos de conseguirlo. Aun así, se detecta un importante rechazo a asumir como propia de los centros educativos la función de custodia, a pesar de ser percibida como una demanda social; en este sentido, se confirma lo que ya había expresado Mariano Fernández Enguita (1990: 39):

*“El drama estriba en que ni la institución en general, ni las autoridades educativas, ni la inmensa mayoría de los docentes reconocen esa función (se refiere a la de custodia), que algunos consideran represiva para con los alumnos y otros, la mayoría, degradante para consigo mismos. Entonces, no son capaces de concebir el tiempo escolar de otra forma que como tiempo de instrucción.”*

En tanto el análisis de la metodología docente como elemento de la cultura de centro nos muestra un profesorado convencido de que las clases deben cambiar respecto a lo que ha sido la enseñanza tradicional. Se puede destacar que la clase magistral no se considera un método muy valorado para transmitir los conocimientos y más bien se apuesta por aquellos métodos que otorguen a los alumnos un papel más activo, que les ayuden a pensar, que les motiven a hacer una búsqueda autónoma de formación y que insistan en el trabajo cooperativo.

Del mismo modo, en la evaluación de los aprendizajes del alumnado como elemento de la cultura de centro también se desean cambios. Se muestra un pequeño descenso de las pruebas como único instrumento de evaluación, y un aumento de las prácticas evaluativas con actividades diversas que demuestren los conocimientos adquiridos por los alumnos. El profesorado, sin embargo, no desea una evaluación basada en la elaboración de trabajos, informes o en la auto evaluación del alumnado.

El profesorado manifiesta la necesidad de formación permanente y destaca la voluntad por aprender estrategias, técnicas didácticas y dinámicas de trabajo en grupo.

Parece desprenderse que la mayoría de centros opinan que la comprensividad de la enseñanza (ESO) es la raíz de los problemas de la relación alumnado-profesorado-institución escolar. Esta afirmación se sostiene en el hecho que la distancia entre "situación actual" y "situación deseable" es menor cuando se habla de comprensividad que en el resto de cuestiones referidas al alumnado. En este sentido, podríamos concluir que, con respecto a este apartado, los resultados son congruentes con lo que Coll (1999:131) presentaba como uno de los aspectos que dificultaron la implantación del nuevo sistema educativo previsto en la LOGSE:

*"La resistencia a plantear y abordar la atención a la diversidad en la educación básica y obligatoria como una responsabilidad que exige la colaboración y la implicación directa de todos los sectores sociales y educativos."*

De las respuestas del cuestionario referidas al alumnado se puede desprender una cierta tendencia a pensar que en el alumnado recae la fuente de todos los males. Parece, pues, que podríamos identificar una cierta tendencia del profesorado a proyectar sobre los estudiantes una parte de su frustración en relación con el sistema escolar.

En relación a los procesos de evaluación interna en los centros, el profesorado piensa que debe participar mucho más que lo hace actualmente es decir, que se habrían de introducir mecanismos más participativos y no sólo a nivel de equipos de gestión.

Con respecto a la evaluación externa no se detecta tanta necesidad de participación y se tiene la percepción de que esta tarea se debería dejar en manos de agentes externos a la institución para poder obtener datos más objetivos.

El profesorado ve la necesidad de una auto evaluación de su práctica docente y de su inclusión en los planes de trabajo de los departamentos didácticos y /o de centro, puesto que afirman que este mecanismo mejora la docencia de una forma directamente proporcional. Pese a manifestar esta necesidad no presenta una predisposición clara a que este proceso se aplique de una forma sistemática.

El cambio de cultura puede venir a través del análisis de las prácticas docentes que se están llevando a cabo, porque estas determinan el desarrollo profesional del profesorado.

En general se ha concluido que todo el profesorado encuestado siente la necesidad de mejorar o dicho de otra manera está insatisfecho con la situación actual en casi todos los aspectos en que se ha preguntado.

## **6. PROPUESTAS**

Retomando los dos tópicos del artículo (desarrollo profesional y cultura organizacional) entendemos que la cultura organizacional de un centro debe

permitir que los miembros de este puedan usar los conocimientos que se producen y los que ellos poseen para potenciar el desarrollo profesional de las personas de la institución.

Promover espacios de discusión sobre la existencia de la cultura en el interior de las instituciones: la idea es que los docentes puedan reflexionar sobre su propia cultura y sobre aquella que sería más adecuada para el desarrollo personal y el desarrollo de la propia organización.

La reflexión no se puede hacer en el vacío, por ello proponemos la utilización del cuestionario utilizado en esta investigación. A partir de las respuestas conviene preguntarse el grado de acuerdo o desacuerdo manifestado y de la homogeneidad en los diferentes ítems. La conducción de esta reflexión dependerá del grado de madurez del equipo de profesores por lo que puede ser adecuado en algunos casos pedir orientación a un asesor.

Hay que caminar hacia una cultura más colaborativa que deje atrás el individualismo que se apodera de las organizaciones y de las personas que trabajan en estas. Para ello los equipos de dirección deben recibir mayor formación y de más calidad para poder liderar grupos de trabajo, claustros y comunidades educativas. Entre otros aspectos se debe formar para promover cambios con participación real de todo el personal. Esto supone formación en dinámica de grupos, en la toma de decisiones desde la participación, etc.

Los centros de secundaria deberían realizar investigación educativa y esta a su vez debería ser una tarea más asumida, más considerada y más apoyada por el profesorado y por la administración educativa. Para ello la administración debería aumentar los recursos personales y económicos e incentivar la difusión de la investigación realizada.

La formación inicial del profesorado de secundaria debería incluir ámbitos de capacitación para la investigación educativa vinculada a la mejora y al desarrollo profesional, de los centros y del sistema educativo.

Incluir en la formación inicial de los docentes de secundaria contenidos que hagan referencia a la evaluación del funcionamiento del centro y a la autoevaluación de la práctica docente.

Favorecer la participación del profesorado en la formación permanente, y evaluar qué incidencia tiene esta formación en las clases. Hace falta acercar de manera decisiva la formación a las necesidades del profesorado para ayudarlo a desarrollar el nuevo papel que debe tener en el aula. Especialmente en los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje y en los de evaluación.

Implicar en las tareas de dirección de los centros al máximo número de profesorado, puesto que la realización de estas tareas aumenta la capacidad personal de gestión y, en consecuencia, la necesidad de incluir procesos evaluativos en los planes de trabajo. Esta implicación supondría una formación, a priori, en organización y gestión de centros educativos.

Potenciar los procesos de autonomía de centro porque implican de forma directa y explícita a todo el profesorado y en consecuencia potencian de forma significativa la cultura de la evaluación.

Los responsables de las administraciones educativas deben poner medios y deben llevar a término estrategias para facilitar el intercambio y el trabajo en red de los diversos entes que tienen que ver con la educación en una determinada población.

### **Referencias**

- Armengol, C. (2001). *La Cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de Calidad*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bertalanffy, L.V. (1991): *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C (1999). L'educació secundària obligatòria: atendre la diversitat, en el marc d'e un enseyament comprensiu. *Temps d' Educació*, núm.21, 117-136
- Domènech, J. (1998). La formació permanent. Diferents aproximacions al concepte a Catalunya i a Espanya. En AA.VV. *32 anys de Formació Permanent*. Barcelona: Rosa Sensat. Forcem.
- Fernández Enguita, M (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor.
- Gómez Dacal, G. (1996). Formación del profesorado en ejercicio. En García Hoz, V. *Formación de profesores para la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Marcelo, C (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Madrid: PPU.
- Mata, M. (1998). Rosa Sensat I la formació permanent dels mestres. En AA.VV. *32 anys de Formació Permanent*. Barcelona: Rosa Sensat. Forcem.
- Schein, E (1988). *La cultura empresarial y el líder*. Barcelona: Plaza y Janés.

