

**EL ANÁLISIS DE LAS CULTURAS PROFESIONALES
DE LOS PARTICIPANTES EN LAS JORNADAS
COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL DISEÑO
Y ADAPTACIÓN EN SU DESARROLLO**

Luis Amador Muñoz^(*)
C. Asociado U.N.E.D. de Sevilla

Enrique Díez Gutiérrez
Universidad Complutense de Madrid

Guillermo Domínguez Fernández^(*)
Universidad Complutense de Madrid

^(*) Directores y Coordinadores de las I, II y III Jornadas, así como de su diseño, desarrollo y evaluación

La finalidad de este primer capítulo del libro es servir de introducción al mismo y explicar, como si de una memoria se tratase, las bases sobre las que se fundamentó una experiencia de formación de profesionales de la educación, que implicó a más de 400 personas de toda la provincia de Sevilla, en su mayoría equipos directivos, jefes de departamento así como orientadores y equipos de apoyo, relacionados tanto con la enseñanza primaria como secundaria (aunque en su mayor parte pertenecieran a esta segunda), algunos inspectores y personas de diferentes niveles educativos de la Administración. En este curso llegaron a matricularse, en menos de un mes, más de seiscientas personas.

Esta publicación quiere centrarse en lo que creemos que fue la base del éxito de dicha experiencia, y que como se puede comprobar, fue enormemente gratificante para gran parte de las personas que intervenimos en la misma: **el análisis de las culturas profesionales de los posibles asistentes, por parte del equipo de personas^{*} que participaron en la definición del proyecto y ayudaron a la coordinación de los grupos de trabajo, como punto de partida para la configuración de la oferta formativa.**

Quizás el acierto fue centrarnos directamente sobre los problemas de su trabajo diario, las necesidades de formación y las posibles motivaciones y expectativas que podría tener el profesional de la enseñanza en sus diferentes niveles. La mayoría de los participantes encontraron reflejada su situación profesional en el diagnóstico que realizamos al inicio de esta experiencia, y que al parecer por las manifestaciones realizadas por los participantes fue acertado y correcto.

Para poder hacerlo contábamos ya con diferentes investigaciones y trabajos de campo en esta línea (Domínguez, 1993), realizadas en otros contextos y en todos los niveles del sistema educativo no universitario. Las experiencias y resultados de estas investigaciones anteriores sirvieron de punto de partida para la elaboración del proceso de análisis de las culturas profesionales de los participantes respecto al tema que consideramos esencial en esos momentos: **el Proyecto Curricular de Centro.**

El PCC como el eje de la innovación y el cambio de los centros, sobre todo, como instrumento clave para generar grupos de trabajo y equipos permanentes dentro de los propios centros. Seguimos creyendo que éste es el mejor método

* Las personas que configuraron ese equipo fueron: D. Eladio Bodas, D^a Estrella Borrero, D. Crispín Calvo, D. José Domínguez, D. Pablo Fernández, D. Fidel Frieria, D. Manuel Martín, D^a M^a Carmen Monreal, D^a Catalina Ortega, D. Bernaro Pareja y D. Carlos M^a Vázquez, a los que se incorporaron más tarde y en diferentes jornadas: D^a Montserrat Corraliza, D^a Carmen Jiménez, D^a Encarna Sánchez y D^a Elvira Sánchez.

de dinamizar un centro y cambiar una cultura profesional, que tanto las consecuencias de una determinada formación, como la puesta en marcha de la LOGSE, han generado y que a continuación describimos.

Vamos a estructurar este trabajo en los siguientes apartados:

- 1) Fundamentación científica sobre el análisis de las culturas profesionales en la que se basó el proceso,
- 2) Elaboración de los instrumentos, aplicación y recogida de datos durante el proceso (diagnóstica, formativa y final),
- 3) Consecuencias e implicaciones de los mismos (propuestas y limitaciones).

1. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA SOBRE EL ANÁLISIS DE LAS CULTURAS PROFESIONALES EN LA QUE SE BASÓ EL PROCESO

En este apartado vamos a desarrollar, primero, el concepto de cultura que subyace en el análisis que desarrollamos durante el proceso en la fase previa, aplicado a las culturas profesionales. Por último plantearemos la fundamentación metodológica del instrumento que utilizamos y el proceso integrado de triangulación de métodos.

1.1. El concepto de cultura en una institución educativa

En este apartado primero definiremos el concepto de cultura en las instituciones educativas y, en segundo lugar, las variables en las que nos centramos dentro de la cultura profesional (de acuerdo con la experiencia previa anterior, Domínguez, 1993): problemas en su actividad docente con los alumnos y compañeros de trabajo; motivaciones en su actividad profesional; necesidades de formación que perciben y expresan; y, por último, expectativas respecto al programa de las jornadas (objetivos, contenidos, metodologías, grupos de trabajo y aplicación de los mismos, etc.).

Centrándonos en la definición del concepto de cultura de una institución educativa, lo primero que habría que afirmar es que según quién defina dicho concepto, y desde qué posicionamiento ideológico se haga, este término adquiere una significación totalmente diferente.

Así, desde una perspectiva funcionalista-eficientista (Hofstede, 1980; Ouchi, 1981; Pasquale y Athos, 1981), para la cual la organización educativa existe objetivamente y tiene un mero carácter instrumental, la cultura de dicha institución está definida en función de una variable ambiental, la cultura de la sociedad, que influye poderosamente en los procesos organizativos y en las actitudes de los miembros de la organización.

Sin embargo, desde una perspectiva sistémica, que entiende la organización educativa como un sistema compuesto de subsistemas en continua interacción, la cultura es una variable interna más de la organización producida por ella, constituida por supuestos, valores y patrones de significados compartidos por sus miembros y manifestada en rituales, símbolos, normas y artefactos culturales. Pero hay que entender que, a pesar de esta nueva línea de entendimiento de la cultura, los "ingenieros culturales" que mantienen esta postura (Firestone y Wilson, 1985; Deal y Kennedy, 1985; Peters y Waterman, 1982), lo que siguen buscando con el análisis de la cultura organizativa es, al igual que la perspectiva anterior, aumentar la eficacia de la organización desde la dirección.

Una tercera perspectiva, la interpretativo-simbólica, que entiende la organización educativa como un fenómeno cultural, una construcción social, constituida simbólicamente y mantenida por la interacción social de sus miembros, entiende la cultura como una metáfora explicativa de la organización (Morgan, 1990). Así la cultura se convertiría en la esencia de la organización educativa. La institución educativa de esta manera ya no sería algo existente objetiva e independientemente de las personas que la constituyen. Sólo pueden tener entidad real y sentido como "patrones de relaciones y significados simbólicos que se mantienen a través de procesos continuos de interacción" (González, 1990, 47).

La cultura no es algo que tenga la organización, sino que la organización es una cultura (Weick, 1983).

Nos situamos, así, en una perspectiva en la que la organización educativa deja de ser concebida como un instrumento para el logro de metas, para pasar a ser entendida y analizada como una forma expresiva, un fenómeno cultural. Dicho con otras palabras, toda institución educativa es una construcción social, una realidad social de carácter cultural, constituida simbólicamente y mantenida a través de la interacción social de sus miembros: "(esta) perspectiva supone, en el campo de la Organización, reconocer que las organizaciones son artefactos culturales, asentados en sistemas de significados compartidos y, por tanto, en esquemas interpretativos compartidos que crean y recrean ese significado" (González, 1990, 48). Es una red de significados e imágenes compartidos por el personal que la integra (Garmendía, 1988). Son "sistemas interpretativos compartidos por sus miembros" (Peiró, 1989, 25).

Smircich (1983, 1985); Greenfield (1984); Weick (1979) y otros, defienden esta visión de la organización como artefacto cultural.

Nos faltaría únicamente por describir la última perspectiva o corriente teórica que aborda el estudio de la cultura de la organización educativa, desde unos supuestos diferentes, y que por tanto la entiende de una forma diferente. Se trata

de la corriente sociocrítica. Este enfoque, que entiende la organización como una construcción social que refleja los intereses y las ideologías dominantes dentro de la institución educativa y en donde se da un permanente conflicto entre los distintos grupos de interés por acceder al poder y repartirse los recursos escasos de la misma; van a criticar las concepciones anteriores, puesto que ocultan esta realidad. Como autores significativos dentro de esta perspectiva se podría citar a Bates (1986, 1987); Stablein y Nord (1985); Alvesson (1989, 1991), etc.

Se pretende, dice Bates (1986, 1987), conseguir un "control ideológico", en lugar del anterior control burocrático. Un control basado en "manipular" la cultura organizativa. En definitiva, lo que se plantea es si la pretensión de las líneas anteriores de investigación no son sino un instrumento sutil para hacer más eficiente y aceptables las prescripciones oficiales, determinadas desde los niveles de poder central de la Administración educativa (Escudero, 1992; Bolívar Botía, 1993).

Para ellos la cultura de una organización educativa no puede ser entendida a menos que "la naturaleza y organización de las relaciones y luchas entre la cultura dominante y las culturas subordinadas sean tenidas en cuenta" (Bates, 1987, 89). El cambio cultural, ya no será control tecnológico o ideológico-persuasivo (como proponen los ingenieros culturales), sino que provendrá de la dinámica originada por la lucha entre tales culturas.

A partir de aquí, una vez situadas las distintas orientaciones desde las que podemos definir el término de cultura de una institución educativa, podemos pasar a construir nuestra propia definición, teniendo en cuenta todas estas perspectivas y situándonos ideológicamente desde alguna de ellas, puesto que no es posible la neutralidad.

Nuestra orientación trata de ser sociocrítica, por lo que entendemos que la cultura es un constructo holístico (realidad global no tangible), determinado por las circunstancias históricas en las que se desarrolla, socialmente construido, de carácter ambiguo (la cultura es un texto ambiguo que necesita ser interpretado/reconstruido constantemente por quienes participan en ella) y en permanente negociación (al estar en construcción y cambio continuado, se convierte en un espacio de negociación de significado de cada generación, de cada clase social, de cada grupo), constituido por subculturas en lucha permanente, referente a presunciones compartidas, que se manifiesta en comportamientos y artefactos culturales y que son difíciles de cambiar.

En definitiva y dicho de otra forma, podemos afirmar que la cultura sería aquel conjunto de creencias inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo a medida que aprende a afrontar sus problemas de adaptación externa y de integración interna que ha funcionado suficientemente bien para aceptarse como

válidas y, por tanto, ser enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir sobre estos problemas.

Pues bien, a partir de esta forma de entender la cultura organizativa de una institución educativa, hemos tratado de investigar y definir los distintos tipos de cultura profesional que configuran los centros educativos que hemos analizado en esta investigación.

1.2. Las culturas profesionales del profesorado respecto a la Reforma (L.O.G.S.E.) y la elaboración de los Proyectos Educativo y Curriculares de Centro

Para realizar el análisis de las culturas profesionales se tomaron en cuenta diferentes estudios de campo e investigaciones anteriores (Bolívar Botía, 1993; Hargreaves, 1993; Imbernon, 1994).

Las variables que hemos elegido, siguiendo a Schein (1988), Deal y Kennedy (1985) y otros, como elementos que configuran la cultura de una institución escolar, las hemos secuenciado en tres niveles en función de su facilidad de observación y de su grado de profundidad (de más fáciles de observar directamente o más difíciles de captar y de más superficiales a más profundos):

a) Artefactos culturales:

- Rituales (de poder, de imagen, de iniciación, de relación, de trabajo, de reconocimiento, etc.)
- Símbolos (de consumo, logotipos, espaciales, tabúes, etc.)
- Mitos (cosmogónicos, evolutivos, maléficos, escatológicos, morales)
- Historias (anécdotas, leyendas, parábolas, etc.)
- Normas (de lenguaje, de decoro, de vestido, etc.)
- Héroes (fundacionales, situacionales)

b) Valores

c) Presunciones básicas (creencias):

- Modelo de ser humano (filosofía de la condición humana)
- Modelo de sociedad (filosofía sobre las relaciones humanas)
- Modelo de educación (filosofía de la actividad humana)
- Modelo de ciencia (filosofía sobre la realidad y la verdad)

Los artefactos culturales, que saltan a la vista y los podemos observar directamente, nos permiten descubrir los valores fundamentales que subyacen tras ellos y a partir de los cuales podemos inferir las presunciones básicas que

forman el meollo de la cultura de la organización

En función de estas variables, construimos los siguientes indicadores con el fin de analizar la cultura profesional (tomamos también como punto de partida los trabajos de Maslow, 1978 y Hoy y Miskel, 1992, aplicados a la organización y el comportamiento de sus miembros y sus motivaciones dentro de ella):

- Problemas que tenían en el desempeño de su función como directivo o como docente,
- Problemas que tenían respecto a la Reforma y su aplicación, centrándonos, sobre todo, en el PCC (diseño y aplicación y seguimiento o evaluación),
- Motivaciones que tenían en el desarrollo de su actividad docente,
- Necesidades de formación que percibían como profesionales,
- Expectativas que tenían como profesionales y nivel personal.

Con estas preguntas se hicieron diferentes tipos de cuestionarios abiertos y de entrevistas individuales y grupales que se pasaron en diversos centros por profesores-alumnos de la Facultad de Educación de la U. Complutense y en los cursos que dábamos en diferentes CEP,s y centros.

Con todos los datos se elaboraron unos instrumentos más complicados para ser utilizados de forma complementaria (cuantitativamente y cualitativamente, a través de la triangulación de métodos y cuyos resultados se recogieron en una publicación (Domínguez, 1993), de la que tomamos gran parte de los datos para elaborar el diseño del curso y el cuestionario diagnóstico previo al mismo, que tuvo en cuenta los siguientes indicadores:

- a) Los problemas de los profesores y directivos respecto a su actividad con los alumnos y sus compañeros:
 - 1.- Motivación de los alumnos.
 - 2.- Heterogeneidad de los grupos de alumnos.
 - 3.- Cantidad de contenidos.
 - 4.- Disciplina con los alumnos.
 - 5.- Coordinación con los compañeros.
 - 6.- Otros...
- b) Los problemas que tenían los profesionales respecto a la elaboración del PCC.
 - 1.- Falta de información.
 - 2.- Falta de motivación.
 - 3.- Falta de coordinación.
 - 4.- Falta de utilidad.
 - 5.- Otros...

c) **Motivaciones** respecto a su actividad profesional.

- 1.- Grado de motivación.
- 2.- Tipo de relación con los alumnos.
- 3.- Reconocimiento de los alumnos.
- 4.- Compromiso social personal.
- 5.- Otros...

d) **Necesidades de formación.**

- 1.- Priorizar y secuenciar objetivos y contenidos.
- 2.- Conocer la teoría.
- 3.- Coordinar criterios con otros compañeros.
- 4.- Mejorar la metodología.
- 5.- Aplicarlo a los problemas.
- 6.- Otros...

e) **Expectativas** respecto al curso:

- 1.- Recetas útiles y prácticas.
- 2.- Bases teóricas para comprender la nueva situación.
- 3.- Recoger documentación para aplicarla.
- 4.- Instrumentos para elaborar sus propias soluciones.
- 5.- Intercambio de experiencias.
- 6.- Documentación para trabajar con otros compañeros
- 7.- Otros...

f) **Otros aspectos:**

La utilización de estos indicadores, como escala de observación en los primeros momentos, posteriormente como estructuradores de los cuestionarios abiertos, de entrevistas individuales y grupales y, por último, orientadores de cuestionarios semicerrados, ha dado lugar a la **definición de grupos de incidencia**, a los cuales deberíamos atender y a la **elaboración de una oferta formativa** que pudiera responder a todos estos aspectos como una oferta abierta, flexible y polivalente de formación del profesorado.

1.2.1. Grupos de incidencia en las Jornadas

Se confirmó en esta investigación que, en la provincia de Sevilla también se dan los siguientes grupos de incidencia de profesores que se caracterizaban por:

a) **Cultura de la desinformación.**

Este grupo, mayoritario entre el profesorado, viene caracterizado por la falta de información y de formación respecto a la Reforma. Los principales problemas

a los que se enfrentan son la heterogeneidad de los alumnos, su motivación, así como el exceso de contenidos de los programas y, en menor escala, la falta de recursos, medios y adecuación de sus horarios. Presentan como motivaciones los alumnos, la valoración de su trabajo por los mismos y la solución de los problemas de programación y de utilización de metodologías adecuadas. Perciben su falta de formación y de información respecto a la Reforma, que les permita adaptar los Diseños Curriculares a su contexto y a sus problemas específicos, en los aspectos de programación y de metodología. Se mueven en las expectativas de mejorar su trabajo, la calidad de la enseñanza, todo ello a través del aprendizaje de nuevos aspectos siempre que le resulten útiles y prácticos a su profesión.

La falta de información y formación les lleva a plantearse incognitas y miedos, tanto profesionales como personales, que les lleva a aferrarse a lo que tienen, en tanto no se les garantice una mejora real y a corta plazo de su trabajo y de la calidad del mismo. Su actitud no es negativa ni agresiva frente a la Reforma, se mantiene a la expectativa. Esto puede llevarles a tener una baja autoestima, lo que les impide abordar con éxito los cambios; por lo que confían y necesitan profesionales y expertos que les orienten y animen en los nuevos caminos y en los cuales ellos puedan confiar.

Muchos de los problemas de la educación, no los consideran ajenos, pero no los abordan en tanto no se sienten formados para afrontarlos. Esta razón les lleva a asistir permanentemente a cursos, cursillos, seminarios y jornadas sobre la Reforma; aunque no suelen llegar a poner en práctica la información que reciben de forma teórica. Sólo aplican algunas que consideran útiles, siempre dentro de una línea de permanencia y estabilidad en su tradición docente. La educación la siguen considerando como transmisión de conocimientos de forma eficiente y cualificada, conocimientos que vienen determinados por la autoridad de los expertos, que son los que deben aportar las soluciones. A pesar de esto, se suelen implicar en las relaciones personales y afectivas con el alumnado, pero manteniendo que el buen profesional debe ser neutral y objetivo en la transmisión de los conocimientos. Entienden que los alumnos/as son sujetos activos en un proceso de aprendizaje progresivo, pero la escuela debe seleccionar a los más capaces para que ocupen los puestos más adecuados en la sociedad, sin abandonar a los menos dotados, Para ellos habría que articular alternativas educativas que les ofrecieran posibilidades de trabajo futuro. Apoyan totalmente la línea de educación en valores y actitudes que plantea la Reforma, pero encuentran problemas para articularlos educativamente, excepto intentando ser ellos los modelos y ejemplos de los mismos.

En definitiva, podemos entender esta cultura como de tipo partenalista, ya que concibe que al ser humano hay que dirigirlo y controlarlo, ya que sólo desde esta forma se pueden conseguir unos resultados eficaces. La educación es entendida como una reproducción de la cultura social y la misión de los profesionales es transmitirla de la forma más fiel de acuerdo a los valores sociales imperantes. Se entiende la evaluación no como una posibilidad de mejora, sino como una forma de selección y control de los individuos más capacitados. Siguen manifestando una distribución funcional y jerárquica de las tareas, organización celular de las aulas y espacios, falta de apoyo interpersonal, trabajo privado en las aulas.

b) Cultura de la desmotivación.

Es un grupo, relativamente numeroso, que tiene los mismos problemas que el anterior, pero que da prioridad a problemas tales como la falta de recursos y medios, así como la falta de conocimiento de los alumnos, el apoyo de la familia o del ambiente. Este grupo viene caracterizado por su falta de motivación, ni expectativas respecto a su actividad profesional salvo que se les facilite el conocimiento de la Reforma y siempre que esta les facilite las soluciones a sus problemas, con el alumnado y en la clase, referidos al campo de la motivación y la metodología.

En lo concerniente a sus necesidades de formación, reclaman de la Administración que les facilite esta formación dentro de su horario lectivo y los diseños curriculares adaptados a su contexto y a sus necesidades. Por tanto su actitud frente a la Reforma no es positiva, puesto que exige tiempo, dedicación, cambio, cuestionamiento, etc, que, en muchos casos, no es está dispuesto asumir.

Se entiende la educación como transmisión de conocimientos a los alumnos/as, totalmente objetivos y neutrales. Los alumnos deben esforzarse en "almacenar" los más posibles y de la forma más eficaz la verdad del conocimiento que se establece en función de la autoridad de los expertos científicos. No hay debate, ni participación posible; viene determinado por los libros de textos y no es una construcción de carácter social. Por ello, los alumnos deben ser seleccionados a través de pruebas y exámenes que demuestren la consecución de lo expuesto, y, en caso contrario, demuestre que este no es su camino.

Es un grupo que, apoyándose en el anterior, puede crear en los claustros una actitud negativa frente a la Reforma; aunque a diferencia del anterior, no surge por desinformación, sino por una postura actitudinal de carácter vital previa al proceso que aquella plantea. Es una cultura muy individualista, caracterizada por espacios celulares aislados (clases), donde apenas es posible compartir recursos e ideas, intercambiar experiencias docentes, variar métodos y funcionamientos.

c) **Cultura del compromiso y de motivación.**

Esta cultura se encuentra en grupos minoritarios dentro de los claustros de profesores, pero muy activos y movilizadores.

Esta cultura entiende la enseñanza como tarea colectiva, potenciando la cooperación, el trabajo en conjunto y la interdependencia entre los profesores. Por eso se quejan de la falta de coordinación y de trabajo en equipo de sus compañeros.

Son arriesgados. Piden una mayor autonomía para elaborar sus propios Proyectos Curriculares. No tienen miedo al cambio, y a la experimentación de nuevas posibilidades en busca de una mayor calidad educativa.

Son personas que eligieron la enseñanza como profesión. Se declaran participativos, a la hora de establecer cauces de participación, aunque siguen siendo muy pocos los que toman en cuenta de forma efectiva y real a los alumnos/as o a los padres/madres en la toma de decisiones sobre el funcionamiento del centro o sobre el diseño de actividades y su evaluación.

Los mecanismos de comunicación y coordinación son permanentes y multilaterales entre los componentes de los claustros y respecto a la dirección y al resto de agentes sociales que intervienen en el proceso educativo.

En esta cultura el equipo directivo se ha convertido en líder del equipo docente. Sus cualidades reconocidas por sus compañeros están basadas en la negociación (sabe utilizar las técnicas de resolución de conflictos), en la coordinación (es capaz de conseguir que cada grupo de interés ceda para conseguir un consenso) y en la habilidad para deshacer los rumores. Son capaces de estimular el debate y el conflicto constructivo como forma de superar las crisis internas del grupo. La comunicación que fomenta es de tipo multidireccional, haciendo aflorar los compromisos ideológicos que subyacen en los planteamientos educativos de los distintos grupos que configuran la comunidad educativa. Fomenta una participación que exige responsabilidad y compromiso en la toma de decisiones. Del conflicto crea una estrategia de mejora, que implica innovación y cambio. Por tanto el clima que han definido los sujetos de la evaluación es altamente satisfactorio

En definitiva, podemos asegurar que los profesores que se inscriben en esta cultura entienden la enseñanza como una actividad compartida. Se fomenta una colaboración espontánea y una participación voluntaria. Los tiempos y espacios de trabajo no están prefijados. Se da un sentido de comunidad que supone apoyo y relación mútua, autorevisión, aprendizaje profesional compartido; interdependencia y coordinación, como formas de funcionamiento asumidas personal y colectivamente; visión compartida del centro como conjunto de valores, procesos

y metas. Es decir, se entiende el centro como unidad y agente de cambio en un contexto sociocultural concreto.

Esto nos llevaba a centrarnos y a hacer una oferta polivalente y abierta, basada en la información de recetas para la cultura de la desmotivación, una oferta más amplia y más desarrollada, puesto que en los cuestionarios se reflejaba que era la gran mayoría del profesorado (entre el 50% y el 70%), basada en una información-formación que se convirtieron en instrumentos para elaborar ellos después el que podía solucionar sus problemas concretos (a través la aplicación práctica de los grupos de trabajos con profesorado especializado de apoyo) y, por último, una formación basada en la reflexión sobre casos concretos con diferentes alternativas de solución a los mismos, que ofreciese unas bases teóricas a los más motivados y comprometidos con diferentes innovaciones, pero que les faltaba contrastar sus deducciones, y poner en común sus experiencias.

El proceso de diseño de las jornadas y su aplicación posterior parte de una reunión de los coordinadores en la que están de acuerdo con estas premisas y ponen en marcha el proyecto basado **en tres aspectos**: información de la Reforma como instrumento de solución a problemas concretos, trabajar por grupos esta información para la elaboración de estos instrumentos por parte de los participantes (análisis de variables contextuales, secuenciación de objetivos generales, secuenciación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación por áreas, selección de materiales y recursos y plan de evaluación, seguimiento y recogida de datos como estrategia de aplicación de los PCC), puesta en común de los trabajos de cada grupo por niveles y preparación de un dossier para cada persona sobre diferentes posibilidades y documentos de elaboración de PCC, como alternativas para elaborar el suyo. Hay que destacar aquí la inapreciable labor de los coordinadores de grupo, dos por cada, que se convirtieron en los verdaderos animadores para la correcta aplicación del proceso general y las estrategias para la aplicación de los materiales elaborados previamente; así mismo para el seguimiento y constante adaptación en su caso del modelo.

A partir de ahí se hace la oferta formativa (diseño y folleto de las jornadas) que tuvo el éxito que hemos señalado anteriormente: *Más de seiscientas personas inscritas en menos de un mes.*

1.3. Fundamentación de la investigación

Las líneas de investigación que se usaron, como hemos dicho, ya habían sido desarrolladas anteriormente (Domínguez, 1993) en otros contextos, como hemos comentado anteriormente, pero en el desarrollo de las jornadas también se utilizó la metodología que a continuación desarrollamos como el curriculum oculto y el eje de su desarrollo por el equipo que las coordinó.

Adentrándonos ya en la metodología, previa que se utilizó en esta investigación, esta fue de carácter fundamentalmente cualitativo. No obstante, siguiendo la propuesta de Cook y Reichardt (1986) creímos que era necesario superar la disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos y métodos cualitativos, por lo que trabajamos desde una perspectiva de triangulación de métodos.

Entendemos que para observar, analizar la realidad y elaborar los criterios de investigación es necesario comenzar por métodos de carácter cualitativo (entrevista, observación, etc.), pero si queremos corroborarlos en otros contextos o campos, como así lo hemos hecho, esto nos lleva a la utilización de métodos mixtos o en cierta medida de carácter cuantitativos (cuestionarios, entrevistas cerradas, etc...). En esta línea parece oportuno señalar los trabajos de Denzin (1983), Bogdan y Taylor (1984), Beltrán (1990), Sabirón (1990), Santos (1990), y en los que proponen la utilización de la triangulación de métodos, como una utilización mixta de diferentes métodos.

Ahora bien, debajo de esta utilización mixta de los diferentes métodos no hay que desechar una diferencia de concepciones y actitudes frente a la evaluación, y a la educación en general que no suele ser ambigua. La finalidad y el objeto con el que utilizamos uno u otro método marcan un posicionamiento claro, y hacen explícito el curriculum oculto y la actitud de nuestro planteamiento y posicionamiento respecto a la educación. Por eso hemos dicho inicialmente que la orientación fundamental de esta investigación es cualitativa.

Dentro de este enfoque de carácter eminentemente cualitativo, la investigación que desarrollamos tuvo un sesgo particular: fue una "investigación participativa". Investigación participativa en el sentido de que supuso una implicación real y constante de los propios implicados tanto en el proceso de definición del diseño de investigación, como durante la recogida de datos y el posterior análisis de los mismos e incluso en la validación final del informe y las conclusiones de la investigación.

Esta investigación trataba de potenciar de esta forma una dimensión educativa en la propia investigación, no sólo porque escudriñara sobre el funcionamiento de las organizaciones educativas, sino porque en sí misma pretendía apoyar procesos de análisis y de diálogo compartido que tuvieran potencial educativo, de reflexión, cambio y mejora para los propios profesionales y para los mismos investigadores. El cambio nacido del compromiso y el diálogo implica en profundidad a los diversos sectores que tienen responsabilidad en él (Santos Guerra, 1990).

Enlazamos aquí con los presupuestos que subyacen y sustentan la investigación-acción.

“En la investigación en acción buscamos cambios en tres aspectos... en la socialización del lenguaje y el discurso... en las actividades y en las prácticas... en las relaciones y las organizaciones sociales... cambios de los individuos, por una parte, y, por otra, el de la cultura de los grupos, instituciones y sociedades a las que pertenecen” (Kemmis y McTaggart, 1988).

Esta investigación adquiriera también, en este mismo sentido, un carácter democrático, puesto que supuso la participación de diferentes sectores implicados desde el comienzo de la investigación, en la definición de los criterios de análisis, hasta la participación activa en la elaboración de los instrumentos de investigación y en la redacción de los resultados finales.

En cuanto a los **instrumentos** de recogida de información que se han utilizado son:

- a) Recopilación y análisis documental (programas, proyectos, circulares informativas, revistas, actas de reuniones, documentos elaborados para el evaluador, publicaciones, etc.).

El analizar la producción escrita de los agentes educativos nos permitió ver la originalidad de sus programas, las preocupaciones explícitas e implícitas en el trabajo diario, el enfoque ideológico de las intervenciones, el status de los componentes, etc. (Santos, 1992).

- b) Observación persistente:

- estructurada
- semiestructurada
- no estructurada

La observación nos permitió la recogida directa de información, sin intermediarios, y por tanto sin interpretaciones previas ni mediatizadas por otras personas. Esto nos permitió forjarnos una visión global, holística y realista de la situación, así como desvelar la coincidencia o contradicciones entre discurso y praxis, entre opinión y acción.

- c) Entrevistas

- estructuradas
- en profundidad

Para diseñarlas, seguimos las propuestas de Denzin, 1978; Patton, 1980; Schwartz y Jacobs, 1984; Goetz y LeCompte, 1988; Walker, 1989 y Santos Guerra, 1990.

d) Cuestionarios

Nos permitieron "entrevistar" simultáneamente a grupos; así pudimos llegar hasta sectores a los que no era fácil entrevistar, pero de los que nos interesaba recabar la opinión sobre aspectos concretos.

Finalmente, los criterios para el control de calidad de la investigación utilizados han sido la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad siguiendo las propuestas de Guba y Lincoln, 1982; Guba, 1983; Goetz y LeCompte, 1988; Santos Guerra, 1990.

Como criterio especial se ha utilizado también la triangulación (Denzin, 1978; Sabirón, 1992) tanto de métodos (utilizando métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos); triangulación de investigadores (siendo un equipo de investigación que elimine en parte el sesgo de una investigación individual, y permita la contrastación de observaciones e interpretaciones); triangulación de fuentes de información (recogiendo datos sobre la misma información de diversas fuentes de información); triangulación de valoraciones (presentación del informe a los participantes y a expertos, buscando no sólo valorar las conclusiones por parte de los investigadores).

Parece que el análisis de las culturas profesionales respecto a su formación era válido y fiable a tenor de la respuesta que se había obtenido. Ahora sólo quedaba confirmarla y contrastarla con los datos que se recogerían en el primer día de cada una de las jornadas (el resultado de este contraste se desarrolla a continuación) y el nivel de respuesta de la aplicación y desarrollo de las mismas al final del proceso (que también recogemos en este trabajo).

2. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS DURANTE EL PROCESO (DIAGNÓSTICA, FORMATIVA Y FINAL)

En este apartado vamos a describir los datos que se recogieron en la fase inicial, las adaptaciones y correcciones que se hicieron del diseño, durante el desarrollo del curso, y su contraste con la evaluación final del curso.

2.1. La evaluación diagnóstica inicial de los asistentes a las Jornadas. Diferencias por niveles y por la secuencia de las mismas

Como consecuencia del proceso de aplicación de los **instrumentos elaborados anteriormente** los resultados fueron los siguientes:

Problemas, intereses, necesidades y actitudes frente al desarrollo de su profesión y la formación.

		PRIM	BUP	FP	TOT
PROBLEMAS RESPECTO A LA ACTIVIDAD ALUMNOS-AULAS					
Motivación de los alumnos	1º	47.00	52.10	44.45	47.85
Falta de medios y recursos		6.00	9.60	14.80	10.15
Demasiados contenidos	3º	19.70	19.15	18.50	19.10
Disciplina con los alumnos		4.55	1.35	--	1.90
Coordinación con los compañeros	2º	22.75	17.80	22.25	21.00
PROBLEMAS RESPECTO A LA ELABORACIÓN DEL PCC					
Falta de información	1º	33.90	40	44.80	39.56
Falta de motivación		22.05	15.65	10.35	16.00
Falta de coordinación	3º	28.80	17.50	13.80	20.00
Falta de formación	2º	13.55	25.35	31.05	23.00
No le ven la utilidad		1.70	2.65	--	1.45
MOTIVACIONES RESPECTO ACTIVIDAD EN EL AULA					
Ninguna		--	--	--	--
Relación con los alumnos	1º	49.10	56.15	51.60	52.20
Reconocimiento de los alumnos	3º	14.55	9.6	16.10	13.40
Compromiso social	2º	34.55	30.15	29.05	31.20
Otros		1.8	4.10	3.25	3.00
NECESIDADES DE FORMACIÓN					
Priorizar y secuenciar objetivos y contenidos		12.15	15.60	22.60	16.80
Conocer la teoría	1º	25.75	31.10	32.25	29.70
Coordinar criterios con compañeros	3º	16.65	16.90	19.35	17.60
Mejorar la metodología		18.20	18.20	12.90	16.40
Aplicarlo a los problemas	2º	27.25	18.20	12.90	19.50

		PRIM	BUP	FP	TOT
EXPECTATIVAS RESPECTO AL CURSO					
Recetas útiles y prácticas		14.10	13.50	7.15	11.60
Bases teóricas para comprender la nueva situación	2º	15.50	28.40	39.30	27.70
Recoger documentación para aplicar	3º	12.60	9.50	14.30	12.10
Instrumentos para elaborar sus propias soluciones	1º	35.20	41.90	32.10	36.40
Intercambio de experiencias		12.70	2.70	--	5.20

En el análisis sólo destacamos los grupos mayoritarios y que compusieron el 96% de la totalidad: primaria y secundaria. A su vez, nos ha parecido relevante la división en secundaria entre F.P. y B.U.P. dado que aparecen resultados significativos diferenciadores entre ambos grupos. (Los asesores y equipos de apoyo están incluidos en los mismos grupos mencionados, ya que escogieron formar parte de unos u otros).

Analizando someramente los datos de la tabla anterior; respecto a los que el profesorado manifiesta respecto a sus problemas, intereses, necesidades y actitudes cabe destacar:

a) Problemas respecto a su actividad con alumnado.

- 1º Motivación de los alumnos 47,85%
- 2º Coordinación con los compañeros 21,00%
- 3º Demasiados contenidos 19,10%

Cabe resaltar aquí mayor importancia que le concede B.U.P. al 1º 52,10% respecto a los demás. De la misma forma al 2º le concede menor importancia que el resto 17,80%.

b) Problemas respecto a la elaboración del p.c.c.

- 1º Falta de información 39,56%
- 2º Falta de formación 23,00%
- 3º Falta de coordinación 20,00%

Destacar aquí que el punto 2º Primaria pasa al 4º lugar, ocupando la coordinación y la motivación el 2º y 3º puesto. Diferencias significativas entre SECUNDARIA y PRIMARIA que sólo coinciden en el primer puesto ambos.

c) Motivaciones respecto actividad en el aula.

1º Relación con los alumnos	52,20%
2º Compromiso social.	31,20%
3º Reconocimiento de los alumnos	13,40%

Coinciden los tres grupos con diferencias significativas respecto a la media de B.U.P. en relación al 1º y al 2º.

d) Necesidades de formación.

No hay mucha diferencia en cuanto a las propuestas. Todas aparecen con similar puntuación y significativas en los participantes. Luego, cabría decir, que todas son consideradas por todos los grupos. Sólo destaca algo:

1º Conocer la teoría. Las cuatro restantes con puntuaciones muy similares.

e) Expectativas respecto al curso.

1º Instrumentos para elaborar	36,40%
2º Bases teóricas	27,70%
3º Recoger documentación	12,10%

La cuarta también próxima a la tercera. Con estas cuatro se recogen las expectativas de los componentes respecto al curso.

2.2. La evaluación procesal y final: Contraste entre las expectativas y motivaciones iniciales y la respuesta durante el proceso de formación desarrollado y el nivel de satisfacción y aprendizaje al final del mismo.

Durante el proceso se hizo una serie de correcciones en el diseño, sobre todo, de jornada en jornada, puesto que como se ha podido comprobar en el apartado anterior fueron variando los perfiles de los asistentes de mayor responsabilidad y más motivados a menor motivación y responsabilidad y esto traía como consecuencia que la cultura predominante fue cambiando desde las de los más motivados y desinformados, pero con actitudes positivas a la Reforma y al cambio en general, al predominio de la cultura de los desinformados y con menor nivel de motivación, por lo que cada vez se fue variando el diseño de las Jornadas desde unos planteamientos más abiertos al trabajo práctico, a un planteamiento más informativo y de recetas concretas para la aplicación de diferentes técnicas o estrategias concretas.

Estos cambios se fueron haciendo en función de los datos que se fueron recogiendo, durante el proceso, por los mismos coordinadores de los grupos, a través de entrevistas desestructuradas o de cuestionarios abiertos sobre las percepciones y opiniones de los asistentes y que eran el centro de la puesta en común, al terminar cada sesión en las jornadas.

La evaluación final de cada una de las jornadas se hizo a través de los siguientes indicadores, obteniéndose los siguientes datos:

a) Datos generales.

1.- Número de participantes.

2.- Nivel: Primaria 45%, secundaria 51%, otros 4%.

3.- Ubicación del centro: Urbano 30%, suburbial 45%, rural 25%.

b) Nivel de consecución de objetivos (por cargos, niveles de docencia y ubicación socio-contextual)

c) Los contenidos más significativos y relevantes y los menos reelevantes y significativos (por cargos, niveles de docencia y ubicación socio-contextual)

d) Valoración del trabajos en grupos, atendiendo a los siguientes aspectos: claridad de objetivos, relación y comunicación, las puestas en común, el clima desarrollado y los resultados (nivel de practicidad y utilidad-aplicación de los trabajos a su actividad y valoración del nivel del mismo (por cargos, niveles de docencia y ubicación socio-contextual).

e) El material entregado, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: cantidad y suficiencia, validez para el trabajo en grupo y utilidad para su aplicación posterior (por cargos, nivel de docencia y ubicación socio-contextual).

f) Señalar los aspectos más positivos y los más negativos de las jornadas (por cargos, niveles de docencia y ubicación sociocontextual).

Los resultados respecto a la muestra quedaron como se indica:

a) Datos generales

b) Enumera por orden de importancia los objetivos de las jornadas que se han conseguido y el nivel de consecución del mismo.

Nivel de consecución

- La LOGSE y el contexto andaluz 57%
- Realidad educativa y Proyectos Curriculares 66%
- La evaluación como plan de investigación 73%
- Contribución a los planes de formación. 80%
- Ayudar a la elaboración de los Proyectos Curriculares 71%

NIVELES EDUCATIVOS	NIVEL DE CONSECUCCIÓN			
	Alto	Suficiente	Insuficiente	Deficiente
PRIMARIA	24,30 %	44,60 %	24,30 %	6,80 %
SECUNDARIA	20,50 %	47,60 %	30,70 %	1,20 %
TOTALES	22,40 %	46,10 %	27,50%	4,00 %

c) De los contenidos desarrollados en las ponencias:

1. *¿Cuáles consideras más importantes y útiles?:*

- Ayudar a la elaboración del P.C.C. 28%
- Evaluación. 27%
- Variables socio-contextuales 17%
- Criterios de secuenciación 11%
- Rasgos cualitativos de la Reforma 11%
- Todos 4%
- Metodología 2%

2. *¿Cuáles te resultaron menos relevantes?*

- LOGSE Y Decretos 30%
- Rasgos cualitativos 25%
- Evaluación. 18%
- Rasgos diferenciales 17%

d) Valoración del trabajo en grupo.

DECLARACIÓN VALORACIONES	NIVEL DE VALORACIÓN		
	Alto	Suficiente	Deficiente
1. Los coordinadores conocían bien sus objetivos	66,60%	30,30%	3%
2. La relación coordin. y grupos ha sido válida	60,60%	39,30%	---
3. Ha habido suficiente puestas en común	18,10%	57,50%	18,10%
4. El trabajo ha sido bastante interesante	57,50%	39,30%	----
5. El trabajo es útil para tareas posteriores	63,60%	30,30%	6%
TOTALES	54,30%	40,10%	5,60%

e) Valoración del material entregado.

DECLARACIONES VALORACIÓN DEL MATERIAL	NIVEL DE VALORACIÓN		
	Sí	No	No sabe
1. Ha sido suficiente.	78,80%	18,10%	3,10%
2. Era necesario para el planteamiento.	95,25%	---	0,75%
3. Era válido para los objetivos.	93,55%	3,22%	3,22%
4. Son útiles para su aplicación posterior.	100%	---	---
TOTALES	91,90%	5,33%	1,77%

f) Señala los aspectos positivos y negativos de las jornadas.

1. Positivos.

-Trabajo en grupo	19,00%
-Ponencias	19,00%
-Organización	15,50%
-Coordinación	10,50%
-Procedimientos de elaboración PCC	10,30%
-Material	12,00%
-Clarificación de ideas	7,00%
-Motivación/intercambio ideas	6,90%

2. Negativos.

-Pocos días y muchas horas al día	50,00%
-Poco tiempo para trabajo en grupo	26,00%
-Falta de ajuste a la realidad andaluza	2,40%
-Condiciones de trabajo	7,20%
-Poca profundidad en algunos temas	4,75%
-Duración excesiva de algunas ponencias	9,95%

3) Valoración del trabajo de los ponentes.

DECLARACIONES DE VALORACIÓN	NIVEL DE VALORACIÓN		
	Alto	Suficiente	Deficiente
1. Desarrollaron el tema previsto	41,90%	54,80%	3,30%
2. Aclararon lo esencial para comprender el contenido que debía desarrollar	32,25%	58,00%	9,75%
3. Existió coherencia entre la exposición y su aplicación en los trabajos de grupo	38,70%	48,40%	12,90%
TOTALES	37,60%	53,75%	8,65%

3) CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES DE LOS DATOS RECOGIDOS (LIMITACIONES Y PROPUESTAS)

Este apartado lo vamos a dividir en dos apartados: conclusiones sobre los datos recogidos y descritos en este trabajo y, en base a ellos, las propuestas de futuras actividades de formación.

3.1. Conclusiones respecto a los datos recogidos en este trabajo.

De acuerdo con los datos recogidos en los anteriores apartados se podrían sacar las siguientes conclusiones:

- a) El éxito de las jornadas tendría tres dimensiones constatadas: una oferta formativa que respondía a los problemas reales que tenían, la dinámica que se creó a través de los grupos de trabajo, combinando la información (teoría) con la formación (práctica), y, por último, el clima de comunicación que se creó entre los asistentes y el grupo de coordinadores, que permitía en todo momento saber cuales eran sus percepciones, hacer las públicas para que opinasen y responder a sus demandas adaptando el diseño del curso a la dinámica y necesidades de los participantes.
- b) La afluencia masiva en las dos primeras jornadas de profesores de Enseñanza Secundaria, más del 50%, y que, en la mayoría de los casos, tanto les cuesta asistir a este tipo de cursos y su nivel de satisfacción posterior es otro indicador de éxito de las jornadas.
- c) El cambio de perfil de los asistentes de unas a otras jornadas (en las primeras inspectores, equipos directivos, personal de apoyo, de Primaria, Bachillerato

y Formación Profesional, en las restantes el perfil era más de profesores de diferentes niveles sin una responsabilidad de cargos) planteó la necesidad de ir adoptando los diseños cada vez más a modelos más informativos y menos formativos (grupos de trabajo), pero en todos los días propuestos para reunirse por grupos, tenían tanto éxito de asistencia como los días que venía algún ponente importante, esto corrobora la importancia y el clima que se creó en los grupos de trabajo.

- d) El perfil de los asistentes, además de la evolución que acabamos de describir, se caracterizaban por un equilibrio entre los de Secundaria y Primaria, aunque cada una de esas culturas generaba su propia dinámica, diferente las dos, pero que tuvieron cabida dentro del diseño abierto y polivalente que pusimos en marcha.
- e) La ubicación de los centros era muy dispersa por lo que la elaboración de los diseños, y, sobre todo, su puesta en común fue muy rica, al constatar la necesidad de diferentes tipos de PCC de centro según el tipo de alumnos que tenían y sus características socio-contextuales. La diversidad se convirtió en una de los objetivos experimentados y, sobre todo, la necesidad de elaborar diseños diferentes con elementos distintos.
- f) Los objetivos se consiguieron en gran parte, tanto los específicos como los emergentes. Los primeros con el fin de acercar la Reforma a unos profesionales que demostraron que no estaban en contra, sino desinformados, y que querían formación como un instrumento previo para su motivación. Esta motivación tendía a potenciarse en el momento en que la información se convertían en estrategias válidas a la solución de sus problemas. Los segundos porque más de cien personas asistieron, terminadas las jornadas, a una reunión para continuar trabajando los proyectos que habían salido de las mismas.
- g) Una de las limitaciones fue, como es lógico, la dispersión entre algunos ponentes y la dinámica y estructura de contenidos de trabajo de los grupos, pero que se pudo solucionar gracias a los coordinadores que en todo momento sabían responder a sus compañeros desde los problemas, que ellos mismos tenían acercando las ponencias y decodificándolas en términos de soluciones e incluso recetas instrumentales para su aplicación en el aula.
- h) El material, con algunas limitaciones, sirvió para poner en marcha en muchos centros procesos de trabajo en equipo y reflexiones sobre el PCC, prueba de ello es el anexo de este trabajo, en el que se desarrollan aportaciones realizadas en diferentes centros por los propios profesores que vinieron a las jornadas.

El trabajo en grupo, como puede verse por los datos recogidos, fue el verdadero éxito de las jornadas, puesto que adaptaron un diseño más o menos informativo de los ponentes a la diversidad específica de cada uno de los participantes.

Sólo queremos dejar constancia del alto nivel de satisfacción de los organizadores de las jornadas, que no es poco, y el éxito con el que se repitió esta misma experiencia en el Centro Asociado de Córdoba con igual respuesta tanto cuantitativa como cualitativa por parte de profesores asistentes, coordinadores de grupos y ponentes.

3.2. Propuestas de futuras actividad de formación (implicaciones).

A la luz de la experiencia y de la información recogida durante y después de las jornadas parece oportuno plantear las siguientes líneas de trabajo para dar continuidad a estas o a otras jornadas o actividades de formación que pudieran poderse realizar:

- a) El modelo de jornadas que se realizó de carácter masivo deberían poder tener una continuidad a través de los seminarios y grupos de trabajo permanente, en cualquier caso con apoyo institucional, de lo contrario a veces se crean expectativas y necesidades-motivaciones respecto a la formación que no se satisfacen y se desarrollan procesos truncados que son difíciles volver a recomponer, generando actitudes y predisposiciones escépticas.
- b) Los seminarios permanentes o grupos deberían ser una segunda fase de estos procesos, en los cuales se deberían ir encardinando proyectos de formación continua como itinerarios o trayectos profesionales con cierta especialización de sus componentes, avalados por los títulos y créditos correspondientes y obligándolas a que tengan unos resultados como materiales, publicaciones o investigaciones que puedan ser aprovechadas por otros grupos y personas.
- c) Los temas sobre los que habría que trabajar en esta segunda fase serían los de aplicación, seguimiento y recogida de datos de los PCC, sobre todo, los aspectos relacionados con la evaluación del funcionamiento curricular de los centros y de los centros en general. La definición, por parte de los grupos de profesores, de los indicadores de autoevaluación como un proceso para la reflexión y la investigación sobre su actividad grupal que los lleve a mejorar su actividad y la calidad de la enseñanza. Lo expuesto debe ser la línea clave que dé continuidad a estas jornadas a través de otras similares o de la formación de seminarios permanentes, grupos de trabajo u otras modalidades.

- d) La aplicación de estos seminarios debería realizarse, a través del apoyo y el asesoramiento a estos grupos de profesores en su centro, de ahí **la importancia de los equipos directivos, su formación, participación y compromiso con estos planteamientos**, como punto de partida para la formación en el centro. Combinando, esta dinámica, con reuniones de profesores de diferentes centros como foro de intercambio de experiencia y de opiniones, y también de especialización en diferentes temas.

En definitiva cualquier plan de formación deberá combinar diferentes tipos y modalidades, pero con una clave: **adaptándose a los problemas del profesorado en el aula y a las necesidades de formación** y decodificando cualquier propuesta de Reforma o auténtica reconversión profesional (Domínguez, 1992) en estrategias de solución para el desarrollo de la actividad del profesorado. Nunca convirtiéndolo en una sobrecarga o angustia de información y responsabilidad con nuevas funciones o roles para lo cual el profesorado no es que no quiera, es que no sabe porque no se le ha preparado para ello.

Por esa razón, la configuración de un equipo de coordinadores, capaces de configurar grupos de trabajo, decodificando la información teórica, ha sido la clave del éxito de estas jornadas y es a ellos a quienes hay que reconocérselo, puesto que concocen estas culturas (valores, predisposiciones, creencias, formación, etc.) desde dentro porque son parte de ellas y las comprenden porque, al conocerlas, las sufren como ellos. Este conocimiento de una profesión es clave para poner en marcha una Reforma, habiéndose convertido en uno de los factores por lo que esta no ha sido bien aceptada por el profesorado, no por que no quiera, sino porque con la formación que tienen no saben y se sienten angustiados con su futuro rol como profesionales.

Dedicado a todos los coordinadores de los grupos de trabajo que hicieron posible las jornadas. Felicidades por el éxito de las mismas y el clima que creamos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELMAN, G., JENKINS, D. y KEMMIS, S. (1984). Rethinking Case Study. En BELL et al. *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management* (93-102). London: Harper.
- ALVESSON, M. (1991). Organizational Symbolism and Ideology. *Journal of Management Studies*, 28, 3, Mayo. 207-225.
- BATES, R. (1986). *The Management of Culture and Knowledge*. Victoria: Deakin Univ. Press.
- BATES, R.J. (1987). Corporate Culture, Schooling, and Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 23, 4, 79-115.
- BELTRÁN, R. y RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1990). *Evaluación. Unidad didáctica del curso de adaptación*. Madrid: UNED.
- BIDGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (1993). Culturas profesionales de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DEAL, T.E. y KENNEDY, A.A. (1986). *Culturas corporativas. Ritos y rituales de la vida organizacional*. México: Fondo Educativo Interamericano. Original: (1982). *Corporate cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- DEAL, T.E. (1985). The Symbolism of Effective Schools. *The Elementary School Journal*, 85, 5, 601-619.
- DENZIN, N. K. (1978). *The research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: Mc Graw-Hill Book Company.
- DENZIN, N. K. (1988). Triangulation. En KEEVES, J. P. (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: an International Handbook* (511-513). Oxford: Pergamon Press.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. y DOMÍNGUEZ, G. (1994). La evaluación de la cultura de una organización como un proceso de reflexión y autoevaluación interna de una comunidad educativa para la mejora de la calidad del funcionamiento del centro. *III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Santiago de Compostela, 19-21 diciembre.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. y MUÑIZ, J. (1994). La coordinación pedagógica en los centros: ciclos y departamentos. *III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Santiago de Compostela, 19-21 diciembre.
- DOMÍNGUEZ, G. (1991). *La evaluación como un proceso de valoración y de investigación del modelo de intervención de adultos*. Material didáctico del curso de Formación de Educadores de Adultos. Madrid: UNED.
- DOMÍNGUEZ, G., CASATEJADA, R., GARCÍA, J.L. y MACÍAS, J. (1992). Las subculturas del sistema relacional de los centros de E.G.B. ante la reforma educativa. Comunicación presentada al *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla del 15 al 18 de diciembre. Universidad de Sevilla.
- DOMÍNGUEZ, G. (1993): El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración del proyecto curricular de centro: un reto para la organización de un centro. En *Revista de Educación*, nº300, p. 63-101.

- DOMÍNGUEZ, G., DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. y ESTEBARANZ, A. (1994). El sistema relacional. Definición y elementos que lo configuran: la comunicación, la participación y el conflicto. El clima, el estilo directivo y la cultura. En GAIRÍN, J. y DARDER, V. (Coord.). *Organización y Gestión de Centros Educativos* (292/5-11), Barcelona: Praxis.
- DOMÍNGUEZ, G. y AMADOR, L. (1994): *La oferta formativa de un ámbito territorial en la educación de adultos, los PCC y la organización y coordinación de los centros y de las instituciones*. Actas de las Jornadas de Adultos. Sevilla: UNED.
- DOMÍNGUEZ, G., ESTEBARANZ, A. y GONZÁLEZ, R. (1994): *La evaluación de los programas culturales y educativos. Un estudio de casos*. Madrid: Informe presentado a la Federación Española de Municipios y Provincias.
- DOMÍNGUEZ, G., DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J., RAMÓN CERCAS, M.E., ZARAUZA, C. y MACIAS, J. (1994). Las culturas de los equipos directivos y su influencia en la cultura de calidad de los centros educativos. *III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Santiago de Compostela, 19-21 diciembre.
- ESCUADERO, J. M. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (Cultura escolar y Desarrollo Organizativo). Sevilla, 15-18 diciembre, (paper).
- FIRESTONE, W.A. y WILSON, B.L. (1985). Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction: The Principal Contribution. *Educational Administration Quarterly*, 21, 2, 7-30.
- GARMENDIA, J.A. (1988). La cultura de la empresa: una aproximación teórica y práctica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 41, 7-23.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M.T. (1990). Investigación en organización escolar: El análisis en la cultura organizativa. *Anales de Pedagogía*, 8, 41-51.
- GREENFIELD, T.B. (1984). Theory about Organization: A new perspective and its Implications for Schools. En T. Bush et al. (Eds.). *Approaches to School Management* (pp. 154-171). Londres: Harper.
- GUBA, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. GIMENO y A. PÉREZ. (Eds.) *La enseñanza. Su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.
- HARGREAVES, A. (1993). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 211, febrero, 50-54.
- HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- HOY, W.K. y MISKEL, C.G. (1987). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York: Random House.
- INFIESTAS, A. (1991). *Sociología de la empresa*. Salamanca: Amarú.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LOUIS, M.P. (1985). An Investigator's guide to Workplace Culture. En P.J. Frost et al. *Organizational Culture* (pp. 73-94). Beverly Hills: Sage.
- MORALES GUTIERREZ, A.C. (1994). Diez formas de concebir las organizaciones: una valoración. *Revista de Fomento Social*, 49, 23-65.

- MORGAN, G. (1990). *Imágenes de la Organización*. Madrid: Ra-Ma. (Original: (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage).
- MUCHI, W.G. (1982). *Teoría Z*. México: Fondo Educativo Interamericano. Original:(1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- PASCALÉ, R.T. y ATHOS, A.G. (1984). *El secreto de la técnica empresarial japonesa*. México: Grijalbo. (Original: (1981). *The art of japanese management*. Nueva York: Simon & Schuster).
- PATTON, M.Q. (1982). *Practical evaluation*. London: Sage.
- PERO, J.M. (1989). *Organizaciones. Una perspectiva psicosociológica*. Barcelona: P.P.U.
- PETERS, T.J. y WATERMAN, R.H. (1984). *En busca de la excelencia. Lecciones de las empresas mejor gestionadas de los Estados Unidos*. Barcelona: Folio. (Original: (1982). *In Search of Excellence*. Nueva York: Harper & Row).
- SABIRON SIERRA, F. (1990). *Evaluación de centros docentes: modelos, aplicaciones y guía*. Zaragoza: Central de Ediciones.
- SANTOS, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1992). Cultura y poder en la organización escolar. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. GID. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- SMIRCICH, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 1, 339-358.
- SMIRCICH, L. (1985). Is the concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?. En P.J. Frost et al. *Organizational Culture* (pp. 55-72). Beverly Hills, Cal.: Sage.
- STABLEIN, R. y NORD, W. (1985). Practical and emancipatory interests in organizational symbolism. *Journal of Management*, 11, 2, 13-28.
- VÁZQUEZ, I. (1990). *Empresa y grupo*. Barcelona: EADA.
- WALKER, R. (1983). La realización del estudio de casos en educación: ética, teoría y procedimientos. En DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D. (eds.). *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- WEICK, K.E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. Massachussets: Addison Wesley.
- WEICK, K.E. (1983). Letter to the Editor. *Fortune*. 27 october.
- YIN, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: Sage.