

PROYECTO CPDEX

CASO 2 DOCUMENTO DE TRABAJO PARA LOS QUIPOS DE CENTRO

*Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, con el
asesoramiento del Proyecto Atlántida*

Aprender a mejorar la Capacidad Profesional Docente de cada centro educativo

Equipo de trabajo CPDex

CASO 1.-Dimensión de Conocimiento y pensamiento docente. Coord. José Moya

CASO 2.-Dimensión individual. Coord. Javier Valle y Jesús Manso

CASO 3.-Dimensión institucional. Coord. Juan José Reina e Inspección Atlántida

CASO 4.-a) Dimensión cultura inclusiva. Coord. Jesús Domingo y Juan de Dios Fernández

b).- Dimensión cultura de colegialidad. Coord. Antonio Bolívar y Florencio Luengo



Caso 2

IES Vetusta

1. Características generales del centro

Nuestro IES Vetusta es un centro de reciente creación (año 2013). Se establece por la necesidad que había de un centro educativo de Educación Secundaria para los vecinos de nuestro barrio, construido durante la primera década de siglo.

Tal y como refleja nuestro Proyecto Educativo, nuestro barrio se sitúa al norte de una ciudad de algo más de 30.000 habitantes cuyo crecimiento demográfico ha sido mayor en las últimas décadas y, por tanto, ha requerido de una expansión en nuevos barrios periféricos. En uno de ellos se sitúa el IES Vetusta. El perfil inicial de quienes se asentaron en el barrio fue el de familias jóvenes con niños pequeños, la mayoría de ellas trabajadoras de clase media. Desde la consolidación del barrio, una vez que contaba ya con los servicios públicos básicos necesarios (entre los que se incluyen dos Centros de Educación Infantil y Primaria), la creación de un Instituto de Educación Secundaria ha sido una reivindicación constante dado que ya los niños y niñas de los dos CEIP han tenido que ir a estudiar la ESO a otros institutos más lejanos de su zona de residencia.

En el presente curso 2017-18, hemos abierto todos los cursos de la ESO y de Bachillerato que son, por el momento, las etapas que se ofrecen con tres líneas en cada curso. En el curso 2013-14 tan sólo comenzamos con los cursos de 1º y 2º de la ESO a la vez, y en los años escolares sucesivos se fue abriendo el curso correspondiente, es decir, en 2014-15 3º de la ESO, en 2015-2016 4º de la ESO y el curso pasado 1º de Bachillerato.

El claustro docente ha crecido a la vez que el centro se ha ido desarrollando, lo que ha supuesto un incremento hasta alcanzar un total de 32 docentes distribuidos en un total de 9 departamentos. En general, los docentes compartimos un perfil muy similar: jóvenes, interinos o con menos de 5 años de funcionarios de carrera y, sobre todo, con un optimismo pedagógico y compartido que nos hace preocuparnos por que cada uno de nuestros estudiantes saquen lo mejor de sí mismos y entre ellos existan buenas relaciones interpersonales.

El equipo directivo se ha mantenido desde la creación de centro que vino asignado por la administración y cuyo papel fundamental ha sido el de integrar a todos los docentes que iban viniendo y ubicar al centro en la comunidad en la que se ubica nuestro instituto.

Dado que nuestro barrio también es de nueva creación, nos encontramos con un perfil de familias también bastante homogéneo: trabajadoras, de clase media, jóvenes y con hijos pequeños. EL IES Vetusta lo hemos ido construyendo de forma bastante participativa con el entorno en primer lugar; y, sobre todo, con las familias. Tenemos varias acciones de colaboración entre los profesores y las familias. Las familias fueron las que han reivindicado tradicionalmente la creación del IES y, por ello, lo sienten como suyo. Esta fluida relación familia-escuela ha supuesto también que se amplíe a otros recursos y servicios del barrio existiendo, en general, una buena coordinación con la biblioteca municipal, el polideportivo y dos asociaciones juveniles.

Los grandes principios del centro se focalizan en los siguientes aspectos:

- Aplicar las metodologías, estrategias didácticas y técnicas más innovadoras pero que mejor se ajusten a las características de nuestros estudiantes.
- Mejorar sucesivamente las prácticas docentes a través de planes de formación permanente y de reflexión sobre la práctica.
- Integrar a las familias y a la comunidad (y sus recursos) en la actividad educativa del instituto.

La creación de este centro no hace mucho hace que éste sea accesible y cuente con unos recursos adecuados para el desarrollo del aprendizaje. La elaboración inicial de los documentos y planes de organización del instituto ha corrido a cargo principalmente del equipo directivo dado que en el inicio el equipo docente era pequeño y debía centrarse en sus programaciones didácticas y en la consolidación de los departamentos. Por ello, somos conscientes de que debemos repensarlos para próximos cursos.

2. Objetivos seleccionados en el plan de mejora

Este instituto ha identificado que tiene grandes potenciales internos y externos. Entre los internos encontramos, sobre todo, la buena cohesión del equipo docente y su buena disposición para la mejora sucesiva. La homogeneidad del mismo también contribuye a ello. Los buenos recursos del centro también son un punto fuerte. Entre los externos, destaca el que las familias también están bien integradas en el centro, así como otros recursos del barrio. Dado que fueron ellas las que reivindicaron la creación del centro, lo sienten muy suyo y colaboran activamente en sus actividades.

Entre los aspectos que se detectan en el instituto como mejorables destacan el hecho de que, por un lado, el equipo directivo no está excesivamente integrado con el claustro docentes y, por encima de este, el hecho de que los profesores sean jóvenes e inexpertos y, por tanto, todavía con grandes necesidades de mejorar sus competencias profesionales individuales.

Por eso el plan de mejora del centro se ha centrado en una serie de indicadores, confiando en que la formación en centros, la participación en proyectos, y la elaboración de recursos propios contribuyan a un ajuste entre los diferentes componentes de su capacidad profesional docente. Los indicadores seleccionados para definir la zona de mejora son:

A) Desarrollo de las competencias institucionales.

A.11 El centro participa en planes y/o proyectos definidos por las administraciones públicas.

A.12 El centro ha participado en alguna actividad de evaluación institucional.

A.14 El centro dispone de algún plan de mejora que responda a una evaluación institucional o a una autoevaluación.

A.16. El centro dispone de recursos educativos propios elaborados por el profesorado y adaptados al alumnado.

B) Desarrollo de una cultura escolar más inclusiva.

B.8 En este centro, practicamos una forma de enseñanza reflexiva que nos permite comprender y valorar las posibilidades y limitaciones de cada modelo de enseñanza.

B.9 En este centro, todas las formas de apoyo al alumnado están coordinadas para que se sienta acompañado(a) en su proceso de aprendizaje.

B.11 En este centro, las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes, se han previsto distintas vías de comunicación y distintas formas de realización.

C) Desarrollo de una cultura escolar más colegiada.

C.4 El equipo directivo del centro actúa democráticamente compartiendo su información y consensuando sus decisiones con los restantes órganos de dirección y de participación.

C.5 Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participa el profesorado de los distintos cursos y niveles.

C.6 El equipo directivo del centro proporciona y aprovecha los espacios y tiempos necesarios para realizar el trabajo en equipo, y se facilita la creación de estructuras de participación de docentes, familias y alumnado a través de delegados y comisiones.

C.14 El profesorado tiene oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula y proporcionándoles un “feedback” que les ayude a mejorar permanentemente su práctica docente.

C.18 El centro educativo participa activamente en proyectos de innovación y colaborar con redes educativas que le proporcionen apoyos y referencias para mejorar sus propios procesos y resultados.

D) Desarrollo del nivel de gestión del conocimiento profesional.

D.11 En este centro, el profesorado ayuda a los estudiantes para que aprendan cómo, cuándo, y por qué usar estrategias diferentes y les aporta las pistas y la realimentación necesaria.

D.12 En este centro, el profesorado mejora sus propios conocimientos a la vez que lo hacen los estudiantes y con los estudiantes.

D.13 En este centro, el profesorado dispone de una visión clara de sus propios procesos mentales y, basándose en ellos, observan a los estudiantes cuando trabajan en las tareas instructivas para dotarles de los apoyos necesarios.

D.15 En este centro, el profesorado reconoce y valora las situaciones educativas para determinar lo que es posible y deseable basándose en un amplio conocimiento de los modelos de enseñanza y de las distintas metodologías.

D.16 En este centro, el profesorado dispone de oportunidades para analizar y combinar distintos enfoques educativos para mejorar sus propias prácticas.

E) Desarrollo del nivel de competencia personal del profesorado.

E.2 Domino los elementos psicopedagógicos (atención a la diversidad, psicología evolutiva, teoría de la acción educativa, colaboración familiar, metodologías activas, etc.) necesarios para el desarrollo de mis funciones docentes.

E.6 Despliego en el aula una diversidad metodológica que se orienta adecuadamente a la consecución de los objetivos, competencias y contenidos propios de la programación curricular.

E.8 Gestiono el clima del aula y de las emociones individuales para generar un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor para cada estudiante en particular y para todo el grupo en general.

E.14 Me relaciono de manera fluida con los distintos miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, personas de administración y servicio, ...).

E.15 Aprovecho diferentes recursos del centro (espaciales, materiales, temporales...), distintos a mi aula, tales como biblioteca, comedor, patio, pasillos... con un sentido educativo.

3. Contenidos relativos al caso

3.1. Cuadro epistémico (conocimiento explícito)

| Hechos probados | Conceptos | Modelos y/o teorías | Procedimientos, métodos y técnicas | Bases normativas |
|---|--|---|---|--|
| Determinadas prácticas docentes pueden mejorar el clima del aula | Competencia individual docente Práctica docente | Modelo integrado de gestión de la convivencia (Torrego y Villaoslada, 2004) | Estudio de casos – análisis de videos reales Silogismo práctico aristotélico | Plan de convivencia Reglamento de Régimen Interno |
| El clima de aula se relaciona con el aprendizaje | Clima de aula Convivencia | Teoría aristotélica que distingue entre racionalidad, teórica, técnica y práctica | Silogismo situacional Cálculo de criterios | Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4) modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa |
| La relación entre teorías y prácticas educativas depende del juicio del profesor. | Percepción Reflexión Deliberación Razonamiento | Método de proyectos | Técnicas grupales | |
| El pensamiento docente adopta formas diversas, no es sólo una forma de razonar, sino que incluye la reflexión y la deliberación | Planificación estratégica Plan de mejora Memoria anual de centro | El ciclo de mejora PDCA o ciclo de Deming-Modelo (I+A+D) integrado de investigación-Acción-Desarrollo | | |
| La mejora en la elaboración de los planes de centro, mejora su nivel de desarrollo en competencias institucionales y el nivel de competencia personal | | | | |

3.2. Desarrollo del cuadro epistémico

3.2.1. Lectura 1. Extracto de la lectura de Torrego y Fernández (2006) titulado “La disrupción y la gestión del aula” (páginas 4 a 7)

Es indudable que el liderazgo en el aula ha de tenerlo el profesor, éste marca el ritmo, los contenidos, organiza el espacio y el tiempo, y supervisa el buen funcionamiento de la actividad. Si bien cada profesor es único y por lo tanto hay diferentes formas de aproximarse al aula y a las materias. A pesar de ello, las diferentes investigaciones apuntan a ciertos rasgos en la forma de actuar debido a las materias que se imparten y a las propuestas metodológicas que se lleven a cabo. No existe un estilo docente que sea necesariamente mejor que otro, si bien existen estilos de comunicación y de interacción que tienen consecuencias diferenciadas y que es importante conocer.

Hay profesores que no manifiestan grandes dificultades al impartir clase, y otros que por el contrario de forma repetida y a veces constante, se enfrentan a conflictos y episodios de falta de disciplina por parte de los alumnos. También ocurre que ciertos alumnos se comportan de forma inadecuada con ciertos profesores o en ciertas clases y no tanto en otras. En definitiva, hay elementos de actitudes, comportamientos y destrezas de los profesores que actúan de elemento disuasorio ante la disrupción, o por el contrario pueden favorecer la actitud hostil e indisciplinada de cierto alumnado. Por lo que existen factores relacionados con las relaciones interpersonales que se crean en el aula, que están directamente relacionadas no sólo con la personalidad y forma de abordar la marcha de la clase de un profesor sino también con su estilo personal de control y manejo del aula, su estilo docente y las interacciones que se produzcan en los procesos de aula.

Destacan en este sentido los estudios realizados sobre los estilos de interacción de los profesores (Brekelman, Levy y Rodríguez,1993), en los que han intentado analizar los comportamientos docentes clasificándolos sobre dos parámetros; la proximidad entre profesor alumno, y la gestión de la influencia al enseñar. La proximidad se basa en el grado de cooperación y relación interpersonal que establecen con los alumnos, y la influencia refleja quién y cómo controla la comunicación en el aula.

Evidentemente estos diferentes estilos docentes, tienen repercusiones en el aprendizaje del alumnado, y están directamente vinculados con los estilos personales de afrontar la interacción del aula. Si bien es casi imposible que se dé un profesor que únicamente ponga en práctica sólo uno de estos estilos, a menudo tenderá hacia uno de ellos si bien podrá tener clases o momentos en los que actúe desde otro modelo diferente al habitual.

Los estudiantes entendían en estos estudios que sus mejores profesores eran unos líderes fuertes, amigables, comprensivos y menos inseguros e insatisfechos, utilizando los partes mucho menos que otros. Usualmente les dejaban más responsabilidad y libertad. Por el contrario, los peores profesores se les percibía como menos cooperativos y se situaban en posiciones de oposición u oponente. En general los alumnos responden mejor a comportamientos amigables y comprensivos que a conductas estrictas de liderazgo.

La cualidad que más valoraban en un profesor era el nivel de proximidad y no tanto el de dominio. Sin embargo, los profesores son percibidos por los alumnos como dominantes y

cooperadores a la vez. Por lo que el buen profesor se basa en una mezcla de cooperador con dominio. Por el contrario, los peores profesores eran aquellos que se engloban dentro de las categorías, represivo, inseguro-tolerante y agresivo inseguro. El primero por ser tremendamente estricto y duro y los dos últimos, que a menudo se asociaba a profesores recién entrados en la profesión, debido a la dificultad de aprender en una clase donde predomina el desorden.

Podemos seguir analizando los comportamientos docentes más eficaces para la gestión del aula para ello nos servimos de las aportaciones de De Vicente (2006), obtenidas a partir de una consulta realizada a sus alumnos. Aquí reconocemos un conjunto de recursos en la interacción que los alumnos aprecian especialmente en el profesorado, que son:

- a) que el profesor sea auténtico, es decir, que exprese con sinceridad y eficacia lo que siente;
- b) que el ambiente socioemocional del aula sea positivo de tal modo que cada alumno entienda que tiene un lugar adecuado y propio en el seno del grupo clase que le permita obtener éxito en la tarea que se propone;
- c) la reciprocidad, es decir que, aceptando los roles diferenciales entre profesor y alumno, las relaciones humanas en el aula estén basadas en la multidireccionalidad, la horizontalidad y simetría entre el profesorado y el alumnado;
- d) contar con recursos para manejar las situaciones conflictivas tratando de no sobredimensionarlas;
- e) que las expectativas sean positivas respecto a los alumnos y sus posibilidades de progreso;
- f) que sea persuasivo en el sentido de transmitir una visión apasionada sobre aquello que se enseña;
- g) favorecer la participación del alumnado en el aprendizaje, ya que en la medida que el alumno está informado o pueda influir sobre el programa docente, se establecerá un mayor nivel de vinculación del mismo con la tarea escolar.

En consecuencia, entendemos que, si bien existe una responsabilidad por parte del alumno disruptivo en el cambio de actitud y de comportamiento dentro y fuera del aula, también es conveniente comprender que el profesor es importante y su papel en la gestión de los conflictos que se derivan de esa situación tensa y desajustada es esencial para su consecución favorable o no. El profesor cuenta con un gran poder para establecer los límites, y las pautas de conducta y trabajo en el seno del aula. Este poder se dirige a promover un buen clima social cuando la actuación consiste en el modelado positivo de la comunicación, y el uso de la autoridad legítima.

El profesor experimentado maneja y despliega un conjunto de trucos, estrategias, procesos, actividades, etc., las cuales ha interiorizado y aplica según el contexto, el tipo de alumnado y la propuesta curricular. Este conocimiento es tanto parte de la experiencia profesional como de sus destrezas personales, si bien siempre hay cabida para aprender nuevos recursos que amplíen el repertorio de los docentes.

Conductas del profesorado que pueden favorecer la interrupción:

- No llegar a tiempo.
- Salir antes.
- Falta de respeto al alumnado.
- No llevar la clase preparada.
- No propiciar la participación.

- Magnificar los fracasos del alumnado.
- Invisibilidad del éxito.
- Atención selectiva.
- Hablar por el móvil.
- Expulsar de clase.
- No escuchar.
- No ser objetivo al resolver conflictos.
- No pedir nunca disculpas.
- No llamar a los chicos por su nombre.
- Tener al alumnado en la misma disposición toda la clase.

Conductas del profesorado que pueden atenuar la disrupción:

- Hace buen uso del elogio:
 - Ser sencillo y directo (dicho con voz natural, sin efusiones ni aspavientos).
 - Manifestarse con un estilo directo y declarativo (eso está muy bien, nunca había pensado en eso).
 - Especificar lo conseguido, reconocer el esfuerzo, atención o perseverancia notable.
 - Ser variado.
 - Estar respaldado por la adecuada comunicación no verbal.
 - Evitar enunciados ambiguos (hoy has estado realmente bien).
 - Expresarse, por regla general, en privado.
- Favorece la cogida y valora al alumnado:
 - Ser sencillo y directo (dicho con voz natural, sin efusiones ni aspavientos).
 - Manifestarse con un estilo directo y declarativo (eso está muy bien, nunca había pensado en eso).
 - Especificar lo conseguido, reconocer el esfuerzo, atención o perseverancia notable.
 - Ser variado.
 - Estar respaldado por la adecuada comunicación no verbal.
 - Evitar enunciados ambiguos (hoy has estado realmente bien).
 - Expresarse, por regla general, en privado.
- Construcción adecuada de reglas de convivencia:
 - La regla debe de ser necesaria.
 - La regla debe de ser razonable.
 - La regla debe ser sencilla y clara.
 - Siempre que se pueda debe expresarse en forma positiva.
 - La regla debe de ser adecuada a los niveles de desarrollo cognitivo y social de los alumnos.

3.2.2 Pensar la enseñanza: enjuiciar las situaciones educativas (percepción, reflexión, razonamiento, deliberación).

Por muchas y muy diversas razones, cuando hablamos de pensamiento inmediatamente asociamos a esta idea a otra: la idea de razonamiento. E incluso más concretamente la idea de razonamiento lógico o cálculo lógico formal. En consonancia con esta idea la formalización completa del pensamiento humano, como si de un computador se tratara, se ha convertido en una línea de investigación.

Sin embargo, al identificar pensamiento con razonamiento, se dejan de considerar aspectos importantes del pensamiento, sobre todo tres: la percepción, la reflexión y la deliberación. La importancia que esta desconsideración puede tener en algunos ámbitos de la actividad humana pueden ser irrelevantes, pero desde luego no lo son cuando nos referimos a la actividad educativa.

La actividad educativa en cuanto actividad práctica, requiere del docente mucho más que un pensamiento lógico, reclama una capacidad de percibir la situación en la que se encuentran en todas sus dimensiones, algunas de las cuales puede ser contradictorias, y requiere que se contempla en esa situación, en la que se forma parte, mediante una atenta reflexión, y sobre todo reclama una capacidad para sentir que en su actividad se ponen en juego algo más que ideas, se ponen en juego personas.

Por esto el pensamiento docente no puede ni debe ser identificado con ninguna forma de saber educativo. El docente es un agente activo con un pensamiento propio en el que se integra de una u otra forma el conocimiento disponible. La conducta del docente no responde sólo a instrucciones dictadas por la administración pública, o a principios educativos, o a reglas de acción, aunque todo ello pueda formar parte de su pensamiento, la conducta del docente es una conducta elaborada que responde a una determinada forma de comprender la situación.

La respuesta educativa es una respuesta elaborada basada en una forma de comprender la situación. Los formadores elaboran sus respuestas a partir de los conocimientos disponibles, de una forma determinada percibir la situación en la que se encuentran, de una valoración de las posibilidades que ofrece esa situación, y de sus limitaciones. Dicho brevemente, la respuesta profesional del docente es siempre una respuesta pensada. Un pensamiento que según nos describió Stenhouse obedece a un sencillo cálculo de criterios: lo que es conveniente hacer dadas ciertas premisas y lo que es posible hacer dadas ciertas condiciones.

Determinar lo posible y lo conveniente en una determinada situación educativa, esta es la base del pensamiento docente. Ahora bien, ese pensamiento no se construye sólo sobre hechos, o sobre datos, sino que se construye ante todo sobre significados. Pensar la situación educativa requiere un complejo proceso de negociación de significados, intereses, y valores entre sus protagonistas.

El pensamiento docente no es sólo un pensamiento informado, no es suficiente con saber lo que es la realidad para saber lo que hay que saber, puesto que en la decisión intervienen más elementos que los informativos: intervienen elementos valorativos.

El pensamiento al que nos referimos no es sólo la lógica, la deducción, o la información, sino que ante todo la percepción y la reflexión. Es decir, de aquellos procesos dentro del pensamiento que utilizamos para dotar de significado la realidad.

El pensamiento docente, a diferencia de otras formas de pensamiento, nace asociado a acciones: pensar la realidad es pensar en alguna forma de intervenir en ella.

a) La percepción de las situaciones educativas

La percepción, entendida como proceso psicológico, es una forma de “ver” la realidad, a través de una sencilla operación, que consiste en “asociar” esa situación a un concepto.

La percepción de una determinada situación es la base sobre la que construimos nuestra comprensión. La comprensión es el proceso por el cual transformamos una situación desconocida en una situación conocida, para saber así cómo reaccionar ante ella. Percibir una realidad es conceptualizarla. Cuando decimos que estamos “explicando”, o que estamos “discutiendo”, o que estamos “evaluando” estamos conceptualizando la realidad, y por tanto la estamos percibiendo de un modo determinado.

La percepción de la realidad es anterior al razonamiento, de hecho, sólo entramos en este segundo momento a partir de la percepción. Un ejemplo, para que podamos afirmar nada sobre Sócrates, según el ejemplo de silogismo tan conocido, es necesario percibir a Sócrates como un “hombre”.

La percepción es un componente esencial del pensamiento docente, de hecho, es el componente desde el que arrancan lo que se conocen como su “teorías implícitas”. La percepción forma parte de nuestras creencias y, como tal, está muy arraigada en nuestro conocimiento: a través de la percepción adquiere la realidad su significado.

La percepción, tal y como ha sido definida por Edward de Bono (1985), responde a la lógica de un sistema auto organizado, cuyos componentes básicos son: el reconocimiento, la centralización y la disponibilidad.

b) La reflexión en las situaciones educativas y sobre las situaciones educativas

Kemmis, cuyos esfuerzos por incorporar la reflexión a la formación y la práctica docente son sobradamente conocidos, define la reflexión de este modo: la reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia en determinados productos una transformación afectada por nuestra concreta tarea y que se expresa a través de distintas formas. Kemmis identifica el proceso de reflexión por las siguientes notas:

- 1) La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en las que nos encontramos.
- 2) La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.
- 3) La reflexión no es ni independiente de los valores, ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.
- 4) La reflexión no es ni indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados; sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
- 5) La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social. (Kemmis, citado en Pérez Gómez, 1999: 136)

Del mismo modo que la insistencia sobre el razonamiento lógico ha desplazado nuestro interés sobre la percepción y la reflexión, también ha establecido una distinción entre lo racional

y lo emocional. Esta forma “racionalista” de percibir la realidad, esta dejando paso a otra forma más equilibrada de percibir la realidad, que es, a la vez, racional y emocional.

La mayor parte del tiempo, estas dos mentes - la mente emocional y la mente racional- operan en estrecha colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento para guiarnos adecuadamente a través del mundo. Habitualmente existe un equilibrio entre la mente emocional y la mente racional, un equilibrio en el que la emoción alimenta y da forma a las operaciones de la mente racional y la mente racional ajusta y a veces censura las entradas procedentes de las emociones... En muchísimas ocasiones, pues, estas dos mentes están exquisitamente coordinadas porque los sentimientos son esenciales para el pensamiento y lo mismo ocurre a la inversa (Goleman, 1996: 30).

c) Razonamiento práctico en situaciones educativas

Desde la antigüedad clásica hasta nuestro país, se ha distinguido tres formas de razonar: una razón teórica, una razón técnica y una razón práctica. Estas tres formas de razonar están presentes en la racionalidad educativa, pero no siempre lo han estado del mismo modo ni en las mismas condiciones. Lo cierto es que en su quehacer educativo el profesorado necesita desarrollar las tres formas de razonar para desarrollar su capacidad para enjuiciar las situaciones educativas y actuar de forma razonable y responsable en cada una de ellas.

Quizá Kant haya logrado definir en su justa medida la relación entre estas tres formas de racionalidad en su relación con la capacidad de juicio.

Aunque la teoría puede ser todo lo completa que se quiera, se exige también entre la teoría y la práctica un miembro intermediario que haga el enlace y el pasaje de la una a la otra; pues al concepto del entendimiento que contiene la regla se tiene que añadir un acto de la facultad de juzgar por el que el práctico diferencie si el caso cae o no bajo la regla. Y como a la vez a la facultad de juzgar no siempre se le pueden proporcionar reglas por las que ella tuviera que guiarse en la subsunción (pues esto iría al infinito), podrá haber teóricos que jamás devengan prácticos en su vida porque carecen de la facultad de juzgar: por ejemplo, médicos o juristas que han hecho buenos estudios, pero que no saben cómo deben conducirse cuando tienen que dar un consejo (Kant, 1986, pág. 3 y4)

La racionalidad teórica proporciona al profesorado una representación de la realidad que centra su atención y orienta la acción. Las herramientas de esta racionalidad son los conceptos, los modelos y las teorías. Esta racionalidad orienta la atención del profesorado hacia lo que es posible hacer, pero no le ayuda a resolver el problema de lo que es deseable.

La racionalidad técnica proporciona al profesorado una visión de los medios más adecuados para alcanzar unos determinados resultados. Las herramientas de esta racionalidad son los procedimientos, los métodos y los programas. Esta racionalidad orienta la acción hacia unos fines previamente definidos, pero no cuestiona esos fines, ni decide sobre ellos.

Finalmente, la racionalidad práctica, proporciona al profesorado una visión de su propio quehacer, dotándolo de un sentido, de una razón de ser, a partir de la cual es posible seleccionar tanto los fines como los medios.

El razonamiento práctico puede adoptar dos formas diferentes, cada una de las cuales presenta sus propias limitaciones y sus propias ventajas: el silogismo práctico aristotélico y el silogismo práctico situacional.

Tradicionalmente el esquema básico desde el que ha tratado de comprender el modo en que se adoptan decisiones educativas es el conocido como silogismo práctico aristotélico.

A es el fin que deseamos alcanzar
B es el medio para alcanzar A
Luego haremos todo B para alcanzar A

Este silogismo presenta algunas dificultades importantes cuando se utiliza para describir y explicar situaciones prácticas, sobre todo porque da por definida una relación entre fines y medios que no es nada fácil de establecer. Junto a esa dificultad surge otra igualmente importante, el esquema excluye el propio pensamiento de quien actúa. Esta exclusión es lógica si tenemos en cuenta que Aristóteles pretendía construir su silogismo práctico siguiendo el mismo modelo que el mismo modelo formal que el silogismo lógico.

Sin embargo, a nuestro juicio hay un esquema, propuesto por Donald Davidson (1995) que tiene la virtud de incorporar algunos componentes excluidos del modelo aristotélico y que nos puede ayudar a comprender el proceso de decisión educativa.

X quiere obtener O
X tiene una actitud racional hacia las acciones propias del modelo de enseñanza ME
X cree, a tenor su percepción, que se encuentra en una situación S
X cree, a tenor de su conocimiento, que en una situación S la acción A (propia de ME) es la mejor.
Esta actitud y esta creencia le llevan a realizar A

El modelo Davidson nos sitúa ante un docente que a través de su propio pensamiento (actitudes y creencias) define una acción, lo cual ya significa una mejora, pero esta mejora sigue sin ser completa, porque nos priva de tres nuevos componentes: el componente colectivo, el componente interactivo y el componente condicional. Antes de presentar cada uno de estos componentes, conviene señalar que en el ámbito educativo la relación entre situaciones (S) y acciones de un determinado tipo (A) da como resultado la configuración de distintos modelos de enseñanza (ME)

En primer lugar, las decisiones educativas son en gran medida decisiones colegiadas, no en vano los agentes educativos que forman al mismo sujeto son varios. Si esta decisión nos es colegiada perdemos uno de los rasgos esenciales de la decisión.

Por otro lado, el docente toma su decisión y puede percibir sus resultados, lo cual significa que sus próximas decisiones estarán relacionadas con el éxito obtenido. Por eso cualquier intento de formalizar el proceso de decisión debe incluir un esquema en el que la propia acción alimente la siguiente decisión.

Las decisiones educativas se adoptan siempre, como corresponde a un proceso práctico, en condiciones de incertidumbre. Esto significa que el docente, como sujeto colectivo, cuando

adopta cualquier decisión no dispone nunca de toda la información que podría ser necesaria, no sólo porque esa información no este a su alcance sino porque no ha podido ser elaborada.

Por último, pero no menos importante, la decisión educativa es siempre una decisión condicionada, que interpreta desarrolla otras decisiones anteriores, de aquí que antes de poder explicar la decisión adopta sea necesario tener en cuenta las decisiones anteriores, y especialmente lo que podríamos llamar “el grado de libertad” que les permiten a los agentes posteriores.

Esta idea puede ser fácilmente comprendida si nos situamos ante la necesidad de establecer una relación comercial, o construir un edificio, o contraer matrimonio. Todas relaciones y acciones se adoptan sobre la base de unas condiciones previas a las que se suelen llamar “estipulaciones” (estas “estipulaciones” serían el equivalente práctico de los postulados matemáticos).

Esta característica de proceso condicionado adquiere todo su sentido si la asociamos a otra mucho más general: los procesos educativos se construyen históricamente. Es decir, cuando un docente este adoptando sus decisiones, los está haciendo sobre la base de otras decisiones que ya han dejado su huella.

Para aclarar esta idea podemos retomar un ejemplo que ya ha sido muy utilizado en el ámbito educativo: se trata del ejemplo que asocia la construcción del proceso educativo con la construcción de un edificio. De acuerdo con ese ejemplo la situación real a la que se enfrenta un docente raramente es la de “construir” un edificio de nueva planta sin ningún condicionamiento previo, sino que se trata más bien de la necesidad de construir un edificio nuevo sobre la base de aquellos elementos heredados del anterior que no pueden ser ya modificados.

d) *Deliberación para actuar en situaciones educativas: un cálculo de criterios*

El pensamiento docente conduce finalmente a la acción, pero entre el primero y la segunda hay un momento esencial, no reductible a ningún de los dos: la decisión.

La decisión educativa, en cuanto forma parte de una actividad práctica, no puede ser reducida, ni comprendida, como una simple deducción de la realidad, ni tampoco, aunque sea una actividad institucionalizada, como la ejecución de un mandato. La decisión es un acto racional que obedece a lo que Stenhouse llamaba un “cálculo de criterios”, o lo que es lo mismo obedece a lo que “tenemos en cuenta”, es decir a una forma determina de percibir la realidad y de percibirnos como educadores dentro de ella.

Está fuera de toda duda la influencia que la cultura grecolatina ha tenido en nuestra cultura actual, algunos ejemplos son notables: esa cultura no solo aportó la democracia, sino que aportó, además, la argumentación. Pues bien, dentro de esa cultura grecolatina, el derecho, y las acciones que a su alrededor se desarrollan tiene un peso indudable. El debate, como forma básica de dilucidar la verdad, es una forma jurídica, como lo son la noción de causa (culpabilidad en su forma jurídica).

La deliberación también es una forma jurídica, se trata de valorar una actuación a partir de un variado número de circunstancias y contextos. La deliberación es para muchos autores la

base del pensamiento práctico. La deliberación es otro de los métodos que hemos heredado del pasado, junto a la inducción o la deducción. La deliberación no busca la generalidad, ni la simplificación, sino lo concreto y lo complejo. La deliberación no segrega, sino que integra. La deliberación incluye todas las facetas del pensamiento, descubrimiento, creación, racionalidad, emoción, etc. Pero la deliberación, a diferencia de otros métodos, es una práctica colegiada, no individual.

Schwab, ha puesto de manifiesto las características, la importancia, las condiciones y las consecuencias que para la educación tiene la deliberación como método esencial del pensamiento práctico.

La deliberación es compleja y ardua. Trata tanto los fines como los medios, y debe encararlos como si se determinaran mutuamente. Ha de intentar identificar, con respecto a ambos, qué hechos pueden ser importantes. Debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar la desiderata del caso y crear soluciones alternativas. Tiene que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en todas sus ramificaciones si tales consecuencias afectan a la desiderata. Tendrá entonces, que sopesar las alternativas y sus costos y consecuencias, y elegir, no la alternativa correcta, pues no existe tal cosa, sino la mejor.” (Schwab, J. en Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1983: 197)

La deliberación se basa en la existencia de alternativas, cada una de las cuales habrá de examinarse desde puntos de vista distintos (mostros hemos propuesto realizar esto a partir de los seis sombreros para pensar) y por cada alternativa elegida habrá que desarrollar todas sus consecuencias (mostros hemos propuesto para esto los seis pares de zapatos). La deliberación acepta y desarrolla en toda su amplitud la idea de que los docentes elaboran sus propis respuesta educativas...

....para ser efectiva, la deliberación exige considerar una gama de alternativas lo más amplia posible. Cada alternativa ha de observarse desde muchos puntos de vista distintos. En todos los puntos del curricular, se restearán las consecuencias y sus ramificaciones. Una variedad representativa de todos los individuos que deban convivir con las consecuencias de la acción selección dada tendrán que sondear la conveniencia de cada alternativa, <<ensayarla>>. Y una variedad similar habrá de identificar los problemas y buscar las soluciones. (Ídem, 208)

3.2.3. Lectura 3. JUANJO REINA. DIMENSIÓN: COMPETENCIAS INSTITUCIONAL

Los Documentos Institucionales responden a la necesidad que tienen los centros de planificar la enseñanza, organizar y gestionar los recursos y evaluar tanto los resultados que obtienen como su organización y funcionamiento.

Por otra parte, al inicio de cada curso escolar los centros educativos deben actualizar e introducir cambios en dichos documentos, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el año anterior y las conclusiones y propuestas de mejora recogidas en la Memoria Anual.

Los procesos de planificación que se desarrollan en cualquier centro educativo son procesos de planificación consciente.

En este proceso se pone énfasis en la importancia de: CICLO DE MEJORA PDCA. El ciclo PDCA hace referencia a:

P – Hace referencia a la palabra inglesa “Plan”, planificar.

D – Hace referencia a la palabra inglesa “Do”, hacer.

C – Hace referencia a la palabra inglesa “Check”, verificar, comprobar.

A – Hace referencia a la palabra inglesa “Act”, actuar.

- PLANIFICAR: Programación General Anual (PGA), planes de mejora. Proyecto de dirección...
- HACER: Implementar, poner en práctica.
- CHEQUEAR: verificar, evaluar. Memoria anual, criterios de evaluación, indicadores de seguimiento y de evaluación.
- ACTUAR. Actuar de nuevo. PGA del curso siguiente. Plan de mejora del curso siguiente.

La elaboración de la planificación estratégica: variables que contiene la planificación estratégica.

Los objetivos generales tanto del centro como los específicos de los distintos órganos y estructuras organizativas, representan las metas que se pretenden alcanzar anualmente, la finalidad última y el referente de los planes de actuación. Los objetivos generales hacen referencia al para qué elaboramos un plan de actuación.

La formulación de los objetivos generales debe responder a las siguientes características:

Redacción en infinitivo.

Posibles, alcanzables.

Obligatoriedad de cumplimiento por los miembros de la comunidad educativa.

Necesarios su consecución mejore los resultados del centro educativo.

Evaluables a través de los indicadores, procedimientos e instrumentos de evaluación.

Realistas a fin de que puedan ser conseguidos

Los objetivos específicos de los planes de actuación de los distintos órganos (Equipo directivo, Claustro, Consejo escolar) y estructuras organizativas (equipos docentes de nivel, de ciclo) deben estar en consonancia e incluso extraerse de las funciones establecidas en el marco normativo para los mismos.

Las tareas o actividades hacen referencia al qué, qué hace el centro para intentar la consecución de lo formulado en los objetivos generales; por tanto, su redacción asegurará la operatividad y concreción de las mismas.

La metodología hace referencia al cómo se hacen las tareas o actividades, qué estrategias, procesos o procedimientos se sigue para la realización de las tareas.

La temporalización hace referencia al cuándo, en qué tiempo se realizarán las tareas planificadas.

Los recursos hacen referencia al con qué se cuenta para la realización de las tareas y la consecución de los objetivos. La tipología de los recursos es variada: personales, materiales, tecnológicos, de asesoramiento,

Los responsables hacen referencia a quienes van a hacer la implementación, seguimiento y evaluación del PLAN DE MEJORA.

LOS INDICADORES DE EVALUACIÓN HACEN REFERENCIA A TRAVÉS DE QUÉ ASPECTOS SE VA A HACER EL SEGUIMIENTO Y VERIFICACIÓN DE LO REALIZADO.

Dado que la evaluación es inherente al proceso de planificación y consustancial al mismo. El análisis de las variables del plan de actuación (objetivos, tareas, metodología, recursos, temporalización...) constituyen INDICADORES DE EVALUACIÓN.

El grado de consecución de los objetivos. / Del centro, / de algún plan específico / de la programación.

La realización de las tareas.

La idoneidad de la metodología.

El cumplimiento de la temporalización.

La disposición y utilización de los recursos.

La implicación de los responsables.

La pertinencia de los indicadores empleados.

Para concretar más la evaluación se deberán elaborar instrumentos sencillos de evaluación. A modo de ejemplo se indican los siguientes:

- Listas de control: se elabora un cuadro de doble entrada, en la vertical se colocan las variables del plan, en la horizontal el cumplimiento de las variables (SI/NO).
- Escalas de valoración: escala numérica del 1 al 4 para reflejar el grado de cumplimiento de lo planificado (tareas, metodología, recursos...). La escala de valoración se puede emplear tanto para las variables del plan de actuación como del plan en su conjunto.

Sea cual fuere la forma en que los centros han expresado lo planificado deben recoger para todo lo que se ha PLANIFICADO, las siguientes variables de ANÁLISIS O VALORACIÓN:

- grado de consecución de lo planificado.
- disfunciones y logros más relevantes.
- Causas y factores que los provocan propuestas de mejora.

De las propuestas de mejora a los objetivos de la planificación estratégica del curso siguiente.

Los centros tras su valoración deberán, desde las estrategias, metodologías y tiempos que estimen pertinentes, realizar las siguientes actuaciones:

a) Clasificar las propuestas de mejora por aspectos o ámbitos (organizativos, de gestión, relacional, curricular... etc.)

b) Priorizar las mismas en referencia a criterios que el CENTRO DETERMINE:

- Propuesta de Mejora que afecten al mayor número de alumnos.

- Propuestas de Mejora enunciadas por varias estructuras organizativas.
- Propuestas de Mejora inmediatas de fácil puesta en práctica.
- Propuesta de Mejora con posibilidad de éxito.
- Propuesta de Mejora que necesiten un plan de actuación integral para llevarla a cabo.
- Propuestas de mejora de mayor incidencia en la mejora de la competencia institucional del centro.

- c) Asignar responsables de su puesta en práctica para el curso próximo.
- d) Reconvertir, previo consenso, las propuestas de mejora en los objetivos del centro e incluir en los planes del próximo curso.
- e) Comunicación- ratificación Claustro de profesores y Consejo Escolar.

3.2.4. la construcción colegiada de la práctica (basado en un trabajo previo de José Moya Otero)

En nuestro país, el termino constructivismo ya no es nuevo, pero su significado no es, todavía, suficientemente claro. La idea se asocia a un conjunto de corrientes de pensamiento, con un denominador común la psicología cognitiva de Piaget, sin embargo estas corrientes mantienen substanciales diferencias entre sí. Ahora bien el constructivismo, tal y como hemos sostenido en otro de nuestros cursos, no es una idea exclusivamente educativa, sino que es un movimiento mucho más amplio que arraiga tanto en la sociología, como en la epistemología, en la filosofía, etc.

Sea cual sea el campo donde el constructivismo se haya desarrollado la idea central que sus partidarios mantienen es que la “realidad” es considerada como tal por sus “creadores”, sin que pueda existir al margen de ellos. La realidad es como la vemos, y la vemos de acuerdo con nuestra peculiar forma de existencia, esta es la base de las ideas constructivas.

Así las cosas, la cuestión que a nosotros se nos plantea es la siguiente: ¿qué queremos decir cuando hablamos de una construcción colegiada de la práctica? Pues bien, la construcción colegiada de la práctica podría definirse, al menos por ahora, en los siguientes enunciados:

1. La práctica educativa se construye superando los obstáculos, pero no esperando tiempos mejores.
2. La práctica educativa se construye históricamente, esto significa que no se construye en el vacío, sino que se construye con las formas y materiales e ideas heredados del pasado.
3. La práctica educativa se construye por la confluencia de distintas corrientes de tal modo que es la confluencia la que va creando los límites, los modifica, o los supera, sin que estos puedan ser previamente definidos.
4. Las decisiones y acciones que configuran la práctica docente está sujetas continuamente a una red compleja de determinaciones, pero eso no significa en modo alguno que estén determinadas, es decir que sólo una cosa sea posible hacer en cada momento, ni tampoco quiere decir que lo que se hace es lo que está prescrito.
5. La práctica docente es un quehacer continuo en el que las acciones y decisiones adquieren su verdadero sentido y valor en relación con las situaciones en las que se adoptan y a partir de la confluencia con otras acciones.

La construcción colegiada de la práctica requiere vías de comunicación, lugares de encuentro y todo un conjunto de reuniones entre agentes educativos y miembros de la comunidad que

faciliten el intercambio de ideas y experiencias. A continuación vamos a presentar algunos de esos momentos y situaciones en los que se construyendo la práctica docente.

a) Las reuniones como vías del pensamiento colegiado

Las reuniones son, para muchos docentes, un tiempo perdido: se producen en los peores momentos (“justo el día que hay algo que hacer”), sólo sirven para que hablen lo de siempre y digan lo que todos sabemos, para que se decida algo que todos sabemos que no se va a cumplir...etc.

La razón de todo esto es clara: las reuniones son un añadido incomodo en organizaciones prescriptivas, con escasa capacidad de autonomía y que carecen de una cultura participativa. Cuando en una reunión existe el convencimiento de que lo que hay que saber ya se sabe, bien porque me lo dice alguien, bien porque lo decido yo mismo. Las reuniones pueden carecer de sentido.

El problema es que las reuniones son cada vez más frecuentes, incluso son prescriptivas, y es entonces cuando se producen las tensiones. Para superar esas tensiones es necesario generar en organizaciones prescriptivas, como los centros educativos, cultura colaborativa, que a su vez permitan transformar las organizaciones.

El reto más importante que debemos asumir los educadores es lograr que las reuniones tengan éxito, es decir que cumplan sus propósitos y que estos propósitos sean cada vez más claros para todos sus asistentes.

A partir de este convencimiento son muchos los centros educativos que ha solicitado y participado en cursos destinados al aprendizaje de las técnicas de dinámico de grupos, y los que gracias a esas técnicas han mejorado su funcionamiento. Pero las técnicas de dinámicas de grupo no pueden constituir por si solas la solución a un problema que es cultural, organizativo y funcional.

Las reuniones, conviene recordarlo siempre, son la base sobre la que se gestionan los procesos de creación del conocimiento profesional (socialización, exteriorización, combinación e interiorización) y son también, esenciales, en la transformación de ese conocimiento en Capacidad Profesional Docente. De aquí la conveniencia de tomar decisiones que ayuden a mejorar la participación en las reuniones (superando los miedos) y a mejorar el funcionamiento de las reuniones (identificando la naturaleza de los procesos que se ponen en marcha.

La no participación directa no significa necesariamente incapacidad de respuesta o desinterés. Es probable que la persona que no parece estar participando este inmerso en un complejo proceso psicológico que llamamos el “miedo escénico”. El miedo escénico se refiere a cualquier tipo de obstáculos personales internos que nos impiden participar en el grupo. Cuando no reaccionamos externamente lo hacemos internamente a través de lo que podemos llamar las “voces interiores”. El problema es que esas voces interiores sino logramos controlar producen un efecto aislador que aumenta nuestra incomunicación.

El miedo escénico y su correlato la no participación en las reuniones puede tener causas diversas. Unas causas pueden ser emocionales y otras causas pueden ser cognitivas.

Para superar el miedo escénico y la desconfianza nosotros vamos a proponer una estrategia de mejora basada en la comprensión de las reuniones como un proceso comunicativo que compromete a cada una de las personas que participan en ellas. La base de la estrategia es distinguir muy bien dos tipos de procesos (diálogo y el debate) y diferenciar muy bien la naturaleza de la cuestión o cuestiones que se están tratando (problema o dilema). En resumen, la posibilidad de hacer de las reuniones un punto apoyo esencial para la construcción de una práctica colegiada, requiere que aprendamos a pensar juntos. Es decir que nos pongamos de acuerdo acerca de la naturaleza de la cuestión que estamos tratando y del proceso que mejora nos permitiría resolverla.

a.1 La naturaleza del proceso de comunicación en las reuniones: debate y/o diálogo

El debate

Un debate, según la impresión general, es sencillamente una argumentación competitiva: es decir, dos o más personas confrontan sus argumentos para comprobar quien tiene razón o quien carece de ella. En el debate cada uno de los intervinientes trata de fortalecer sus propias opiniones a través de la crítica a las opiniones del adversario. El supuesto común de ambos es que sólo uno de los dos puede tener razón, ya que sólo una de las dos cosas puede ser posible.

El problema que plantea todo debate es que se pueda transformar en una batalla con vencedores y vencidos, en tal caso, no es claro que la resolución del debate conduzca a una situación peor que la anterior. A menudo los debates lejos de resolver los problemas los enquistan, transformando en problemática a toda la organización.

Los debates, sino se encauzan convenientemente, producen, como reconoce David Bohm (1997), un efecto disgregador dentro de las organizaciones. Para evitarlo es conveniente situar el debate dentro de las coordenadas de una propuesta constructiva.

Tal y como podrá comprobarse los debates, pueden tener alguna utilidad cuando se trata de resolver algunos problemas, pero no suelen tener éxito cuando nos enfrentamos a dilemas. En estos casos es preferible el diálogo. La razón de esta diferencia estriba en que en el debate las dos partes dirimen sus diferencias sobre la solución que es necesario adoptar, y que es anterior incluso al problema, mientras que en el diálogo la solución no preexiste al problema y nadie defiende su propia solución, sino que se defiende la necesidad de una solución.

El diálogo

A diferencia de lo que ocurre en el debate, en el diálogo los participantes no defienden soluciones preexistentes sino que tratan de llegar a una solución que ambos reconozcan como aceptable.

El espíritu del diálogo, sin embargo, es completamente diferente porque, en él, nadie trata de ganar y, si alguien gana, todo el mundo sale ganando. En el diálogo no se trata de obtener más puntos ni de hacer prevalecer una determinada perspectiva porque, cuando se descubre un error, todo el mundo sale ganando. El diálogo es un juego al que podríamos calificar como <<ganar -o-ganar>> (a diferencia de lo que ocurre en la discusión, un juego del tipo <<yo-gano-tú-pierdes>>). Pero el hecho es que el diálogo es algo más que una participación común en la que no estamos jugando contra los demás sino con ellos. "(Bohm, 1997: 30)

Desgraciadamente la cultura, escasamente participativa de la escuela ha favorecido el desarrollo del debate hasta situaciones extremas, todo termina por convertirse en un debate. El predominio del debate no es un instrumento adecuado para asumir los grandes retos que se le plantean a los

centros educativos en este momento, por esta razón será necesario ir adquiriendo los elementos de la nueva cultura “dialógica” a la que vez que se asumen las nuevas tareas.

La dificultad más importante que habrá que superar es la construcción de un diálogo sobre y desde la práctica será la creencia en la necesidad de tener razón, o mejor aún, la creencia en que existe una razón única frente a la cual todo lo demás sólo puede ser sin-razón. Estas creencia son contrarias al diálogo, son creencia surgidas del debate. Por contra en una cultura dialógica no surge la necesidad de tener razón, sino de tener razones y llegar a través de ellas a acciones conjuntas.

| Análisis comparativo (basado en Bhom, 1997) | |
|---|---|
| Diálogo | Debate |
| Nace de una mentalidad abierta, dispuesta a aprender. Se buscan razones para actuar. | Nace de una mentalidad cerrada dispuesta a demostrar lo que ya sabe. Se defiende la razón para actuar. |
| Los participantes suspenden sus creencias y dan prioridad al conocimiento. | Los participantes definen sus creencias previas y aplazan sus conocimientos. |
| Facilita el entendimiento común y la colaboración. Juntos podemos encontrar la razón | Facilita la oposición y la competición. Sólo uno puede tener la razón |
| La situación se percibe como un rompecabezas en las que cada participante tiene una pieza. No debe hacer vencedores ni vencidos | La situación se percibe como una batalla en la que sólo puede ganar uno de los participantes. El resto son percibidos como enemigos que impiden el triunfo de la razón. |
| Las ideas se presentan sin miedo, sabiendo que las reflexiones de los demás ayudarán a mejorarlas, no a destruirlas | Las ideas se presentan con precaución para que no sean atacadas y destruidas. |
| Ayuda a encontrar aquello que compartimos | Ayuda a encontrar aquello que nos diferencia |
| Escuchamos y hablamos para comprender, entendernos y cooperar. Lo importante no son nuestras razones, sino la razón compartida. | Escuchamos y hablamos para hacer lo que cada uno considera adecuado hacer. Lo más importante que nuestras razones sean aceptadas. |
| El diálogo orienta el punto de vista de los participantes: cambiamos de perspectiva. Vemos cosas que no veíamos al principio | El debate reafirma los puntos de vista iniciales. No deja ver aquello que sólo es posible ver cambiando la perspectiva. |
| Nos ayude a entender nuestras propias suposiciones. | Sólo nos deja ver las suposiciones de la otra persona. |
| Invita a cada una de las partes a la reflexión | Invita a cada una de las partes a la crítica. |
| Se alimenta de la confianza mutua y de la aceptación de que la mejor solución puede no ser la propuesta inicial | Se alimenta de la desconfianza mutua y del convencimiento de que una de las dos soluciones es la mejor. |
| Evita en todo momento que alguien se sienta molesto con la situación creada. | Se despreocupa en todo momento de los sentimientos y sensaciones de los demás, sólo importa las razones. |
| El diálogo siempre queda abierto | El debate se cierra |

a.2 La naturaleza de la cuestión en las reuniones: problemas y/o dilemas

Problemas

Las reuniones centradas en la resolución de un problema ocupan una buena parte de su tiempo en la formulación del problema, esto es así, no por la torpeza de los asistentes sino porque, a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos de la acción humana, en la educación los problemas no son nada claros.

En cualquier reunión de este tipo es muy importante que alguien vaya reformulando continuamente el problema a la luz de las intervenciones que se produzcan hasta lograr alguna que pueda ser aceptable para los asistentes. La formulación del problema debe evitar cualquier estrategia de culpabilización de las personas, o de desplazamiento de la responsabilidad, ya que en todas ellas la conclusión viene a ser la misma: el problema no es nuestro, por tanto nada hay que podamos hacer.

Pero con ser importante la formulación del problema, sin duda, la principal dificultad está en la solución. Aquí es donde la realidad es estremecedora. ¿Cuántas dificultades para encontrar una propuesta de solución? Tal vez, la raíz de esta dificultad se encuentre en la búsqueda de soluciones definitivas, es decir en soluciones que terminen de una vez y para siempre con el problema. Esta perspectiva de búsqueda es probablemente uno de los mayores obstáculos para lograr la participación y el éxito en las reuniones.

La búsqueda de soluciones finales o definitivas, (lo que Watzlawick ha llamado “soluciones clarificantes”) esta muy arraigada en el ámbito educativo, ya que se asocia a la idea encontrar el método pedagógico que permita enseñar correctamente, y para esto sólo se concibe una solución definitiva. La cuestión es que cuando esta solución final no se produce y lo que se ve son muchas soluciones posibles, la reacción es el desprestigio del saber educativo, y la sustitución del dialogo creativo y del debate racional, por la irracionalidad de las modas.

En educación, como en otros muchos ámbitos del quehacer humano, no hay soluciones definitivas, todas las soluciones son provisionales, de aquí que lo que debemos hacer es confiar en que un proceso de mejora continua.

Cuando se adopta una perspectiva de mejora continuamente tienen cabida muchas posibles soluciones, muchas alternativas, ya que el tiempo se abre en todas sus posibilidades, entonces no es necesario excluir, sino ordenar, no es preciso eliminar soluciones sino definir prioridades, entonces el debate se abre, se aproxima al diálogo y la participación haciendo que la reunión se torne menos dramática.

Con frecuencia los problemas tienen más de una solución, y también más de dos, pero desgraciadamente el transcurso de la reunión suele conducir a sus participantes hacia un dilema, es decir la existencia de dos soluciones, y les obliga a elegir. Esta elección se transforma en un nuevo problema, y es con frecuencia la causante de grupos de intereses dentro de los centros.

Dilemas

Los dilemas son frecuentes en el saber educativo y desde luego lo son en la práctica pedagógica de aquí su interés para nosotros. Con frecuencia el quehacer educativo se presenta como una elección entre dos posibles líneas de acción o una u otra, ambas igualmente posibles, pero...no igualmente deseables, y es aquí donde surge una forma de intervención nueva, ya que los dilemas pedagógicos difícilmente se resuelven por eliminación del otro término.

El profesor Miguel Ángel Zabalza (1991), que ha seleccionado y estudiado alguno de los dilemas más interesantes que a los profesores se les presenta en su práctica docente, destaca dos aspectos importantes del concepto de dilema educativo.

a) los dilemas son constructos descriptivos (esto es, identifican situaciones dialécticas y/o conflictivas que se producen en las situaciones didácticas) y próximos a la realidad: se refieren no a grandes esquemas conceptuales sino a actuaciones concretas referidas a situaciones problemáticas en el desarrollo de la clase.

b) rompen un poco la idea de la linealidad de la conexión pensamiento-acción. En los dilemas el pensamiento puede estar claro sin estarlo la acción (está claro que los sujetos más necesitados necesitan mayor dedicación por parte del profesor, está menos claro que pueda dedicárseles a ellos una parte importante de la clase u organizar en torno a ellos las actividades normales diarias). A nivel de acción las contradicciones no son algo excesivamente extraño ni incongruente: forman parte del desarrollo de la acción, de la dialéctica entre lo deseable y lo posible, y expresan la participación en ella de componentes no lógicos (situacionales, personales, simbólicas, etc.).(Zabalza, 1991: 62)

Entre los dilemas que Zabalza ha estudiado podemos mencionar los siguientes:

- dilema 1, entre la necesidad de mantener el orden dentro de la clase o mantener una relación afectiva con los alumnos
- dilema 2, atención individual a los alumnos o atención al grupo de alumnos

La búsqueda de soluciones educativas a través de dilemas presenta una singularidad clara respecto a otras formas de intervención en los que existe o puede existir una solución clara: la resolución de dilemas requiere soluciones de compromiso, es decir soluciones que nunca son definitivas, sino que suponen un compromiso con respecto a una determinada solución y no con otra.

Los dilemas son esencialmente problemas morales, y en tanto que tales su sentido puede ser aclarado por contraste con lo que son los problemas técnicos. En estos últimos, el agente se ve también enfrentado a tomar una decisión sobre alternativas, pero sin embargo el tipo de cambio que se pretende es claro y sin ambigüedades. El problema técnico se reduce a cómo producir ciertos tipos de estados de la manera más eficaz y efectiva. Mientras que los problemas técnicos pueden ser resueltos con el simple hecho de descubrir el medio eficaz al propósito buscado, no resulta tan fácil cómo pueden ser resueltos los dilemas. En unos casos la "solución" implica una reconceptualización de la naturaleza de la situación problemática. En este caso el concepto de la situación ha de cambiar lo suficiente como para que desaparezca la ambigüedad. En otros casos no se descubre una solución sino que se deduce; el dilema persiste y uno se ve forzado a optar por una de las alternativas que satisface ciertos valores pero desconsidera otros. En todo caso uno habrá de limitar el énfasis que pone en seguir una alternativa en función de los valores que tal alternativa considera (Elliot, 1985: 240)

Tendremos ocasión de comprobar que una posible respuesta para la resolución de los problemas es la palabra: fluir. O lo que esta indica: hacer y aprender de lo hecho para mejorar nuestra comprensión de la realidad y de nuestra forma de conocerla.

4. Tareas

Tarea 1. Analizar el caso propuesto y compararlo con el centro en el que trabajo el trabajo que completará el caso. Responder a las siguientes cuestiones, una vez, leído el caso con atención y de forma individual.

¿Qué cuatro aspectos destacarían como característicos del centro que sirve de referencia para este caso?

1.-

2.-

3.-

4.-

¿Qué dos debilidades presenta el centro que sirve de referencia?

1.-

2.-

¿Qué dos fortalezas presenta el centro que sirve de referencia?

1.-

2.-

¿Qué debilidades y qué fortalezas son similares a las que presenta vuestro centro?

Debilidades Fortalezas

Tarea 2. Estudio de un caso. Proponemos al profesorado hacer, por parejas, un análisis de un video real de gestión del clima de aula e invitamos a hacer una reflexión (EXTERIORIZACIÓN) individual sobre su gestión.

2.1: Análisis de video

Proyección de un vídeo de un aula real:

- Vídeo de aula: <https://www.youtube.com/watch?v=iJbAAVG6IJE&feature=youtu.be>

Reflexión en grupos de cuatro docentes:

| Análisis general | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿El clima de aprendizaje es positivo? ¿Por qué? • ¿El/la docente está gestionando el aula con asertividad? | |
| Fortalezas | Áreas de mejora |
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones llevan a cabo los alumnos de demuestran que están aprendiendo? • ¿Qué acciones del profesor hacen que los estudiantes estén aprendiendo? | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones lleva a cabo el alumnado que no genera un clima positivo de aprendizaje? • ¿Qué acciones lleva a cabo el profesor que hacen que el alumnado no esté aprendiendo? |

2.2: Reflexión individual

Reflexión individual: acciones de cambio que llevaría a cabo cada docente.

Preguntas de reflexión

- ¿Qué acciones llevarías a cabo tú?
- ¿Tendrías acuerdos de convivencia? ¿Cuáles?
- ¿Qué estrategias que fomenten un clima de aprendizaje positivo usarías?
- ¿Corregirías las acciones negativas? ¿Cómo?
- Ante acciones negativas reiteradas, ¿cómo actuarías? ¿Aplicarías consecuencias? ¿Cuáles?

2.3. Puesta en común

Los/las docentes compartirán las conclusiones de la reflexión individual en los mismos grupos del inicio de la actividad.

Tarea 3.

El conocimiento explícito ya adquirido está representado por el silogismo práctico que se utiliza habitualmente en la selección de unos medios adecuados para unos fines dados (este es el tipo de razonamiento que se suele utilizar en la elaboración de las programaciones). Este modo de razonar presenta una debilidad: parece ajeno a las creencias del profesorado tanto como al conocimiento disponible, de modo que dados unos objetivos las condiciones para su adquisición también deberían ser las mismas. Esta debilidad hace que este razonamiento presente un punto ciego muy importante: la variedad de metodologías educativas. El conocimiento explícito nuevo está representado por el modo de razonamiento situacional. Este modo de razonar subyace siempre a la elección de las metodologías educativas y, a través ilogismouacional. o pr ventajas: el siglosimo prrrucciiento presente un punto ciego muy importante: la variedad de metodologie, de ellas, a la construcción de las condiciones para el aprendizaje y las prácticas profesionales.

Descripción de la tarea

El razonamiento práctico puede adoptar dos formas diferentes, cada una de las cuales presenta sus propias limitaciones y sus propias ventajas. Una vez más, para comprender mejor cada una de esos modos de pensamiento vamos a ejemplificar cada uno de ellos. Cada profesor(a) describirá un ejemplo y lo compartirá con su equipo de trabajo (será suficiente con tres ejemplos de cada modo de pensamiento)

Razonamiento práctico basado en el silogismo aristotélico:

- A es el fin que deseamos alcanzar
- B es el medio para alcanzar A
- Luego haremos todos B para alcanzar A

Ejemplo:

1. Los objetivos de una asignatura definen los aprendizajes que un estudiante debe alcanzar
2. La realización de ejercicios en clase y su posterior corrección permite el logro de los objetivos

Luego,

3. Cualquier profesor (a) debe realizar unos determinados ejercicios en clase para lograr que sus alumnos adquieran los aprendizajes previstos.

Este ejemplo de razonamiento puede expresarse en formas muy diferentes y, de hecho, así ocurre cuanto el profesorado elabora una programación o prepara un proyecto.

Para comprender mejor este modo de razonar (poniendo en evidencia sus posibilidades y limitaciones), sería bueno que el profesorado del centro elaborara un nuevo ejemplo.

3.1. Ejemplo de silogismo aristotélico propuesto por el centro

Razonamiento práctico situacional (basado en la propuesta de D. Davidson)

X quiere obtener O

X tiene una actitud racional hacia las acciones propias del modelo de enseñanza ME

X cree, a tenor su percepción, que se encuentra en una situación S

X cree, a tenor de su conocimiento, que en una situación S la acción A (propia de ME) es la mejor. Esta actitud y esta creencia le llevan a realizar A

Ejemplo:

1. El profesorado de un centro quiere que su alumnado adquiriera un dominio suficiente de las competencias clave
2. El profesorado considera que para alcanzar ese logro será necesario seleccionar un conjunto de contenidos y definir una adecuada estructura de tareas.
3. El profesorado cree que dadas las características del alumnado y las condiciones del centro, es posible y deseable definir una estructura de tareas utilizando diferentes modelos de enseñanza.

Luego,

4. El profesorado del centro selecciona aquellos modelos de enseñanza que son más eficaces para definir el tipo de tareas que contribuyen al aprendizaje de unas determinadas competencias en todos y cada uno de los alumnos (as).

Para comprender mejor este modo de razonar (poniendo en evidencia sus posibilidades y limitaciones), sería bueno que el profesorado del centro elaborara un nuevo ejemplo.

3.2. Ejemplo de razonamiento práctico situacional propuesto por el centro

Tarea 4. Cada profesor presentará en su departamento respectivo dos propuestas de mejora relacionadas con la elaboración de los planes institucionales del IES extraídas de la autoevaluación del mismo hecha explícita en la memoria anual elaborada por el departamento o de la reflexión personal promovida a tal efecto desde el departamento didáctico

El departamento tras su análisis, reflexión y debate consensuará dos propuestas de mejora

Nivel individual y pequeño grupo. Departamento didáctico secundaria, grupo de ciclos en Primaria y áreas en Infantil.

Nivel grupal. Comisión de Coordinación Pedagógica.

Cada departamento presentará sus dos propuestas de mejora. La CCP tras su análisis, reflexión y debate organizará, priorizará todas y elegirá por consenso tres de ellas.

Nivel pequeño grupo. Departamento didáctico secundaria, grupo de ciclos en Primaria y áreas en Infantil.

Cada departamento elaborará un borrador de plan de mejora con los objetivos, actividades, metodología, temporalización, responsables, indicadores e instrumentos de evaluación.

Producto final: nivel grupal. Comisión de Coordinación Pedagógica.

Cada departamento presenta el plan en la CCP que tras su análisis, reflexión y debate elabora el plan de mejora definitivo. Presentación AL Claustro y Consejo Escolar para conocimiento y seguimiento.

Tarea 4. ELABORACIÓN DESDE EL CENTRO

Identificación y estudio de una práctica ejemplar dentro del aula, o del conjunto del centro, en relación con los niveles de logro muy altos de DIMENSIÓN INDIVIDUAL. Proponemos al profesorado hacer un trabajo que les ayude a identificar una buena práctica de aula en su centro, y otra en su caso de centro, y proponerla como práctica ejemplar a otros centros educativos. La práctica o prácticas, seleccionada pondrá/n de manifiesto alguna de las fortalezas del centro (asociada a niveles altos de DIMENSIÓN INDIVIDUAL)

3.1. Descripción de las prácticas seleccionadas siguiendo el esquema utilizado en la Tarea 1.

| PRÁCTICAS ANALIZADAS | Acciones del profesor | Acciones de los alumnos | Contexto de tareas (que actividad desarrollada el alumnado en el aula) | Contexto de relación (qué tipo de relación mantiene el alumnado entre sí y qué tipo de relación mantiene con el profesor(a)) | Recursos utilizados Y enlaces donde consultar documentos y ejemplificaciones |
|----------------------|-----------------------|-------------------------|--|--|--|
| a) aula | | | | | |
| b) centro | | | | | |

4.2. Criterios valorativos utilizados par seleccionar la práctica ejemplificación

- a)
- b)

4.3. Descripción de la práctica educativa considerada ejemplar de acuerdo con los criterios expuestos

- a)
- b)

4.4. Descripción de las condiciones que permitirían transferir la práctica ejemplar de aula a otros centros educativos.

- a)
- b)

4.5. Profesionales especialistas del centro que pueden ser ponentes difusores de la práctica

- a)
- b)