

Este trabajo aborda algunas de las características de los procesos de cambio que inicia el profesorado en sus aulas. Es una parcela de una investigación interpretativa que trata de conocer qué necesidades y qué obstáculos afronta el profesorado cuando, al hilo de sus procesos de desarrollo profesional –vinculados a actividades de formación permanente–, decide implementar cambios en su práctica docente. La discusión de los resultados se centra en destacar la complejidad de las tentativas de cambio. Complejidad que hace preciso que se arbitren medidas que apoyen al profesorado que desea e intenta mejorar su quehacer profesional.

## El profesorado y su práctica docente: la complejidad de los procesos de cambio

pp. 83-93

Soledad García Gómez

Universidad de Sevilla\*

### Introducción

Hablar de cambio en la escuela remite de forma inexorable al profesorado. Sea cual sea el punto de vista que se adopte para analizar la situación real del sistema educativo o para proponer iniciativas innovadoras, en algún momento y lugar del discurso siempre se recalca en el profesorado. En éste se hace residir con frecuencia la responsabilidad de no acometer los cambios que se proclaman desde instancias diversas. Cuando se intenta justificar el alto grado de inmovilismo del sistema educativo y su incapacidad para abanderar los cambios sociales, se alude, a veces con excesiva rapidez y facilidad, a eslóganes tópicos similares a éste: *para que cambie la escuela primero ha de cambiar el profesorado.*

Sin embargo, no son tan frecuentes planteamientos más analíticos, complejos y sose-

gados, que aborden este otro tipo de cuestiones: *¿cómo son los procesos de cambio que ha de protagonizar el profesorado para poder introducir cambios en su práctica?, ¿qué dificultades han de afrontar y superar estos profesionales para que los cambios, supuestamente anhelados por todos, se plasmen en la vida cotidiana?, ¿cuáles son sus demandas para atender las necesidades que les surgen al hilo de la adopción de cambios significativos en las aulas?* Junto a estos interrogantes hay otros que son igual de básicos, aunque más generales, y no siempre suelen ser explicitados: *¿está claro a qué nos referimos cuando hablamos de cambios en las aulas?, ¿cualquier tipo de cambio se considera válido?, ¿ha de asumir el conjunto del profesorado los mismos cambios?, ¿cuánto tiempo se precisa para cambiar la vida en las aulas?, etc.*

En este artículo no me propongo, no podría, tratar de responder a todas estas pregun-

\* Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Camilo José Cela, s/n, 41018 Sevilla.

tas. La contribución al desafiante tema de este número de la revista es aportar una parcela de los conocimientos elaborados a partir del análisis y la interpretación de la información obtenida mediante una investigación cualitativa. Ésta se centró en el estudio de una actividad de formación permanente que pretendía promover procesos de desarrollo profesional, los cuales condujesen a una práctica docente alejada de las premisas técnicas del currículum y próxima a un enfoque investigativo. A otro nivel, este artículo pretende ser un reconocimiento explícito de la labor que numerosas profesoras y profesores realizan diariamente en sus aulas con miras a mejorar la educación, en un ambiente no especialmente estimulante ni receptivo.

### Breves apuntes sobre la investigación

Dado que la investigación ha sido presentada en otro lugar de forma exhaustiva (García Gómez, 1998), las páginas siguientes se ocupan exclusivamente de la parcela seleccionada para este artículo, aun cuando se explicitan algunos datos básicos, a modo de contextualización de la información que se ofrece. La temática considerada tiene como referencia directa los siguientes interrogantes:

- a) *qué precisa el profesorado para cambiar, para avanzar en su proceso de desarrollo profesional;*
- b) *qué se requiere para que los cambios que experimenta lleguen a plasmarse en las aulas;*
- c) *qué dificultades ha de afrontar cuando desea mejorar su trabajo;*
- d) *cómo se pueden facilitar los procesos de mejora desde las actuaciones de formación permanente.*

Se trata de una investigación que ha pretendido contribuir, a nivel general, al estudio de las complejas relaciones entre la formación permanente y el desarrollo profesional (García Gómez, 1999b). El objeto de estudio ha sido una actividad de formación organizada por un Centro de Profesorado (CEP) de la provincia de Sevilla. La peculiar actividad, denominada *Seminario Azahar*, fue concebida con la intención de incidir significativamente en los procesos de de-

sarrollo profesional de sus miembros. El equipo estuvo constituido por once docentes, cuatro maestros que en esa época trabajaban en el CEP ocupando puestos diversos, y siete maestras que trabajaban en diversos colegios públicos de la zona, en las etapas de educación infantil y primaria.

Los propósitos generales de la investigación fueron:

- a) conocer y comprender una actividad de formación permanente concebida para facilitar procesos de desarrollo profesional,
- b) conocer y comprender lo acontecido en torno a tales procesos, y
- c) indagar cuáles eran las características de la actividad formativa que favorecían los procesos de desarrollo profesional y cuáles eran las que los obstaculizaban.

La investigación se prolongó durante los tres años de vida del Seminario Azahar, utilizando como instrumentos y técnicas de recogida de información para la elaboración de los datos cualitativos los siguientes: observación participante, diario de la asesora, diario de las maestras y los maestros, entrevistas (dos rondas), cuestionarios, y producciones diversas de la asesora y de los miembros del equipo.

El análisis de los datos que se han elaborado a partir de la información recogida es una de las fases más delicadas de una investigación, sea cual sea el enfoque adoptado. Y es que, según Bunge (1985), el análisis es un proceso aplicado a la realidad que nos permite discriminar sus componentes a algún nivel determinado, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual como instrumento para realizar nuevos análisis con mayor profundidad, que lleven a síntesis más adecuadas.

Posiblemente sea el análisis de datos una de las tareas de investigación más tediosas, por la necesidad de manejar una ingente cantidad de los mismos y, a su vez, más atractiva, porque implica que el investigador o investigadora pone en juego una serie de actitudes o rasgos que le alejan del perfil del mecanizado analista de datos cuantitativos. De todas formas, el análisis de los datos no es la fase final de una investiga-

ción, todas las decisiones que se van tomando a lo largo del proceso, participan de ese análisis, que pretende descubrir o atribuir significados que ayuden a comprender el objeto de estudio.

En este caso particular, una vez realizada la necesaria reducción (segmentación, categorización y codificación) de todos los datos textuales, se pasó a la disposición de los mismos utilizando el programa informático AQUAD 2.0 (Huber, 1988) al objeto de ir extrayendo ideas, conocimientos y/o valoraciones, proceso que pasa por interrogar y responder a la información de cada categoría, teniendo presentes los propósitos e hipótesis del trabajo.

A continuación se remite a este tipo de información –fruto del análisis, la reflexión y la discusión– en relación con los procesos de cambio del profesorado que permiten introducir cambios en las aulas (valga la redundancia), enmarcados en un contexto caracterizado por la confianza en las posibilidades de las actividades de formación permanente para promover procesos significativos de desarrollo profesional.

### Los cambios como indicadores de desarrollo profesional

Conocer cómo acontecen los procesos de desarrollo profesional del profesorado es difícil. Para abordar la tarea prevista en la investigación interpretativa se optó por centrar la atención en los cambios que habían experimentado o vivenciado los distintos miembros del Seminario Azahar. Cambios identificados como tales desde su propia óptica, los cuales han sido estimados como indicadores de los avances en sus procesos de desarrollo.

Por ello, los cambios que se presentan a continuación se manifiestan como indicadores de procesos singulares y diversos. Cambios inducidos en cierta medida por el trabajo que se venía realizando en el Seminario, cambios que reflejaban la maduración de inquietudes y necesidades, cambios que llegaron a ejercer bastante influencia en el propio devenir de la actividad formativa.

Conocerlos fue complicado por diversas razones, entre ellas: el contacto con las maestras y

los maestros del equipo se reducía habitualmente a las sesiones de trabajo; el indagar directamente sobre el tema era comprometido para la investigadora; para estas personas lo importante eran sus sensaciones, sus vivencias de que habían avanzado, que habían cambiado, no parecían necesitar hablar largo y tendido sobre ello; los cambios son difíciles de verbalizar ante los demás, aun cuando sean percibidos con nitidez por uno mismo; los cambios se suelen difuminar en la cotidianeidad, siendo complicado aislarlos para identificarlos.

Un aspecto muy importante que salió a relucir en una de las entrevistas realizadas es el hecho de que los cambios que experimenta el profesorado en relación a su trabajo no siempre se traducen en resultados concretos, inmediatos y tangibles en las aulas, como una de las maestras advertía al decir:

“Creo que nosotros nos estamos pidiendo productividad, efectividad, resultados concretos e inmediatos, cuando hemos comentado y hablado muchas veces que en el modelo investigativo hay una serie de conocimientos que sabemos que el alumno está incorporando, en este caso los alumnos somos nosotros, aunque por el momento no tengamos resultados o pruebas tangibles”.

Además, hablar de cambios como indicadores de desarrollo profesional implica una determinada acepción de qué es un profesional de la enseñanza (García Gómez, 1999a). Pues bien, un primer cambio a nivel conceptual parece que se fue gestando entre los miembros del Seminario Azahar a este respecto. En distintos momentos expresaron que su participación en la actividad les había llevado a cambiar sus esquemas en relación al concepto de profesional de la enseñanza, aproximándose a la acepción que informaba el desarrollo del propio Seminario.

“[El docente] debe tener una actitud abierta, y por lo que yo ya he incorporado a mi forma de trabajar, ganas de cambiar, investigar, o como se le quiera llamar, y renovarse profundamente”.

Tanto a nivel conceptual como actitudinal, y en la línea de lo que se acaba de apuntar, una importante manifestación de cambios en algunos miembros del Seminario (la mayoría) gira-

ba en torno al perfil o papel de los docentes en la escuela, y en el mismo Centro de Profesores. Tal manifestación hacía referencia a la consideración de la dimensión de investigación sobre la práctica; suponiendo esto el dar un primer paso hacia el modelo de profesor/investigador que se tenía como referencia teórica en esta actividad.

“En otra unidad didáctica que nos planteamos dijimos: ¡venga, vamos a hacer esto!, ¿qué nos hace falta?, ¿información?, pues vamos a repartirnos, buscamos cosas, las intercambiamos, esta forma de trabajo es muestra de lo que hemos aprendido, es la forma de trabajar, la terminología. Cada día damos un pasito más, vemos lo que no nos gusta y por dónde queremos avanzar, y eso es bueno”.

Es de resaltar, porque estos docentes estimaron que lo habían incorporado a su forma de pensar y actuar, el énfasis puesto en la conveniencia de plantear y afrontar problemas que derivasen de su práctica, destacando la búsqueda de información así como el compartir responsabilidades, el intercambio de ideas, el reflexionar sobre el proceso, etc. La dimensión investigadora se convirtió en una parcela de autonomía, en un deseo continuo de mejorar su práctica, en un escenario adecuado para desarrollar algunas de las ideas que, de manera algo confusa y débil, les rondaban en sus pensamientos. Investigar pasaba a convertirse en otra forma de entender su trabajo, de concebir sus propios procesos de desarrollo, de relacionarse con los demás, y de interrogar a la realidad circundante.

“[El Seminario] me sirvió para cuestionarme mi práctica docente y crear en mí un deseo de cambio, es decir, que intenté encontrarle un sentido y un porqué a cada una de mis actuaciones; me ofreció un camino y una alternativa convincente a esos deseos de cambio; un apoyo teórico que también necesitamos los docentes”.

Esta misma parcela se extrapoló y fue calando en la ampliación de miras respecto a los procesos de formación permanente del profesorado, tanto en calidad de asesores como de participantes. Los problemas de los docentes pasaron a ser objeto de estudio, siendo un propósito prioritario el que cada uno fuese consciente de sus problemas, sus teorías, su dedicación y sus dilemas.

“Yo antes no entendía cuando me decían que nadie me podía decir lo que yo tenía que hacer para resolver mis problemas, ahora lo entiendo. No busco a nadie que me solucione los problemas, sé que lo tenemos que hacer nosotros”.

“Vamos aprendiendo de lo que vamos realizando y eso revierte en un cambio de actitud con respecto a lo actual en la escuela, nos crea inquietudes el estar aquí, nos plantea interrogantes que antes no teníamos, nos pone en duda sobre nuestro trabajo”.

Este planteamiento tiene una gran importancia por cuanto representa uno de los pasos iniciales para comenzar a cambiar. Los procesos de cambio que acontecen con visos de continuidad requieren que el profesorado desee el cambio, que lo conceptualice, que lo integre en su quehacer cotidiano, en sus pensamientos y en sus afectos. Que la prescripción o imposición de cambios no conducen a buen puerto ya lo hemos vivenciado en múltiples ocasiones y contextos.

“Para hacer algún cambio en el aula hay que investigar primero qué es lo que voy a cambiar. Hace falta una serie de requisitos previos para cambiar algo dentro del aula”.

Las modificaciones que se han referido están en la línea de otros cambios acontecidos, que se vinculaban al Seminario Azahar, como era el hecho de haber contribuido a ir cambiando de mentalidad pedagógica de forma paulatina, acompañada ésta de cambios puntuales, pequeños y sosegados en la práctica cotidiana del aula. Estos cambios, que podrían parecer insignificantes “desde fuera”, eran muy importantes e implicaban que había llegado el momento de poner en práctica aquello que, durante más o menos tiempo, se había tenido “rondando” a nivel interno. Investigar la práctica docente implicaba cambiarla; cambio que, según el maestro que así se expresaba, debía dejar atrás la era de la enseñanza transmisiva, rígida y autoritaria.

“Hace cuatro años yo pensaba que había que enseñar a los niños a ‘piñón fijo’, ahora el tema uno y mañana el tema dos, pero esas ideas han cambiado en mí”.

A nivel general, los miembros del equipo estimaron que esta actividad de formación permanente les había aportado el empuje necesario para superar la barrera de innovar en las aulas.

Empuje que, en algunos casos, vino acompañado de otros factores o situaciones.

“El Seminario es lo que me ha dado el empujón para ir incorporando cosas, aunque por supuesto me queda muchísimo por hacer, pero eso es otra historia. Me hacen falta medios, un equipo, pero fundamentalmente, el Seminario es lo que me ha hecho a mí dar el salto, y es lo que me ha hecho cambiar verdaderamente la práctica en algunos aspectos”.

“He cambiado a un modelo mucho más flexible, y me ha influido no sólo el Seminario sino también los cambios que he tenido de colegio, me han influido mucho. Este año, en el nuevo colegio, es donde he dado el gran salto; primero porque ya tenía la base suficiente para darlo, segundo, porque he tenido el ambiente adecuado para que no me pusieran pegas, porque si hubiese seguido allí, hubiese sido la misma persona, y no habría hecho lo mismo”.

El empuje al que he aludido nos habla de la necesidad de contar con apoyo, de sentirse acompañados en la travesía que se emprende, de percibirse comprendidos por los demás. Todo ello sólo puede darse si se cuenta con un equipo de colegas que sean mucho más que la suma de individualidades, tiene que ser una comunidad cordial de aprendizaje.

En general, y como se ha podido apreciar por lo expuesto en las líneas anteriores, es de destacar el que se haya valorado el haber conseguido cierta motivación intrínseca e inquietud profesional, así como el haber propiciado el planteamiento de interrogantes, al poner en duda – para avanzar– el trabajo que venían haciendo.

“Últimamente soy consciente de que reflexiono, pero creo que todos reflexionamos, lo que pasa es que ahora soy más sistemática; si de alguna forma se escribiera y se revisase sería más rentable, pero creo que todo el mundo se para y reflexiona y se da cuenta de muchas cosas, pero no somos sistemáticos y yo la primera, pero últimamente sí voy aumentando los momentos de reflexión, porque le he sacado utilidad a pararme en determinados momentos, y quizás trato de obligarme a sacarle más rentabilidad. De vez en cuando hago alguna sesión de terapia, y aunque tenga una buena sensación de lo que he hecho, después de analizarlo no tengo la sensación tan positiva como antes. Suelo ser más crítica”.

Al Seminario Azahar se vinculaba igualmente el hecho de haber avanzado a nivel con-

ceptual, el conocer con más detalle y profundidad temáticas en boga, las cuales se difunden y adoptan con un preocupante nivel de simplicidad. Los cambios de actitudes mencionados no estaban al margen de los conocimientos que iban construyendo. Éstos informaban sus cambios de perspectivas, los sustentaban, los hacían más sólidos y permanentes. Temáticas como la organización del trabajo en el aula sobre la base de las unidades didácticas, el constructivismo como opción epistemológica que da pautas para la intervención a la hora de favorecer procesos de construcción y reconstrucción de significados, el valor del aprendizaje significativo y sus implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc., fueron configurando un soporte teórico explícito.

Junto a tales avances hay que situar la consideración, por parte de muchos miembros del Seminario, de la negociación y de los mecanismos de consenso como procedimientos deseables para avanzar en el trabajo colectivo. Trabajo colectivo que vendría a incidir, entre otros aspectos, en la superación de los niveles de deseo mediante realizaciones concretas, contando para ello con su propio entorno, con los compañeros y las compañeras del centro.

“Siempre con la historia: el próximo curso lo voy a hacer de otra manera, ya tengo que seguir en este carro, no me puedo volver atrás, ahora, para el próximo curso; bueno, continuamente estamos hablando de cosas en el recreo, con la gente que más o menos se puede hablar y que tiene idea de cambio y de innovaciones y todo eso. Y siempre, para el año que viene vamos a ver si podemos juntarnos y vamos a ver si hacemos algo, si seleccionamos algo en esta línea”.

[ 87 ]

## Repercusiones negativas de cambios positivos

Hablar de las repercusiones negativas de los cambios positivos puede parecer un contrasentido en primera instancia, pero no lo es.

Introducir una innovación en el aula, modificar ciertos esquemas de pensamiento o alterar determinados hábitos, son circunstancias valoradas como positivas en la medida que su-

Junto a estos elementos es muy importante considerar la dimensión personal implícita en todo proceso de cambio. Los factores personales, emocionales y sentimentales de los profesionales que viven los cambios desempeñan un papel muy importante en éstos, como han destacado numerosos autores, entre ellos: Nias (1989), Hargreaves y Tucker (1991), Schiro (1992), Broadhead (1995).

Cuando los cambios conceptuales y actitudinales no “requieren”, o no están acompañados de presiones para pasar al ámbito de la práctica docente en las aulas, aquéllos son más fáciles de asumir. Cuando tales cambios han de traducirse en el quehacer cotidiano el panorama es diferente, mucho más complicado.

A tenor de lo anterior pudiese parecer que los tres tipos de cambios, o las dimensiones de los mismos, son independientes entre sí, y que se dan unos al margen de los otros, lo cual tampoco es así. A pesar de que tienen diferencias notables, ya que no es lo mismo plantearse y asumir la necesidad de que el sistema educativo mejore, que el hecho de proponer al alumnado que aporte recursos para las actividades a realizar en el transcurso de una unidad didáctica, es evidente que las relaciones e implicaciones son mutuas e intensas.

Es difícil cambiar la forma de actuar en el aula de forma significativa sin ampliar o profundizar en algún aspecto del conocimiento profesional. Es difícil cambiar si se carece de una actitud positiva hacia la innovación y la mejora del sistema educativo. Los cambios como indicadores de los avances en los procesos de desarrollo profesional deben redundar en una mayor formación, en una mejor capacitación (crítica, autónoma y reflexiva, que no técnica) para desempeñar la labor educativa.

Cabría plantearse también qué tipo o dimensión del cambio es *más deseable*. Si la respuesta a esta cuestión se encuadra en el propósito general de mejorar el sistema educativo, teniendo en cuenta que éste es un instrumento clave para la reconstrucción o construcción de una sociedad más libre y democrática, entonces habría que decir que *son los cambios a nivel de actuaciones en la práctica docente*. Se precisan re-

alizaciones, se necesita que cambie el modelo didáctico que impera aún en muchos centros escolares, es obligado el cambio de cultura escolar y profesional, que se modifiquen las relaciones con el contexto social y natural inmediato, ...

Es por ello que las maestras del Seminario centraban sus valoraciones positivas de la actividad en el hecho de que ésta les había ayudado a superar una barrera: *el pasar de cambiar ideas y actitudes a cambiar la práctica*. Su participación en otras actividades formativas les había llevado a cuestionarse su práctica, a analizarla, a desear modificaciones, y no tanto a afrontarlas. Y es que cuando los cambios se traducen en actuaciones concretas, cuando el alumnado es consciente de que algo está cambiando (y en una dirección que les resulta atractiva), cuando los docentes sienten que han superado temores y que se identifican más con sus actuaciones, entonces, y sólo entonces, es cuando esos cambios son el germen de otros realmente sustantivos.

Sea cual sea el tipo o los tipos de cambios que el profesorado comience a asumir, una de las claves para los procesos de desarrollo profesional está, desde mi punto de vista, en *facilitar que éstos sean continuos, que no decaigan, que no se bloqueen, que no se apaguen*. Muchas actividades de formación permanente pasan a engrosar la “estadística” (que nadie elabora) de aquellas intervenciones que han frustrado al profesorado, que no le han aportado nada, o que no han sabido avanzar a partir de lo iniciado. Si se asume la complejidad de los procesos de desarrollo, y sus repercusiones en los centros escolares, es fácil convenir que éstos no pueden ser abortados; es más, se debe hacer todo lo posible para evitarlo, incluso cuando sean los propios implicados quienes pretendan acabar con ellos. Si el principio es tan costoso, una vez rotas las barreras iniciales y superados los inconvenientes de partida, es obligado el abonar el nivel conseguido.

Una actividad de formación permanente no debe concluir cuando lo que se ha conseguido en las horas transcurridas ha sido el *cuestionar la práctica docente* de las maestras y los maestros implicados. Si acaba ahí, quién y cómo ayudará a estas personas a reconstruir lo que se

ha sido tan *hábil* en destruir. Este hecho hace patente la necesidad y urgencia de superar los planteamientos formativos atomistas, que defienden (con o sin convicción) la realización continua de actividades diversas, prescindiendo de un mínimo itinerario, de un camino a recorrer, de unas pautas claras y estables a lo largo del tiempo, que permitan algo más que el que la *semilla germine y aflore un débil tallo, ... ¿podrá llegar a florecer esta planta?*

Otro aspecto interesante a resaltar en relación a los cambios que acomete y experimenta el profesorado se refiere al *tamaño* de aquéllos. Sabemos que los cambios no se pueden medir, que no son cuantificables y, que ni siquiera tienen más o menos valor en función de que se les pueda calificar de grandes o pequeños.

Esta cuestión nos remite a las semejanzas y diferencias entre el aprendizaje y el desarrollo profesional. Cuando se habla de cambios marginales y puntuales que se agotan en sí mismos y que apenas sí suponen la más mínima alteración del todo, bien se pueden referir como aprendizajes concretos. Ahora bien, si los cambios suponen otra forma de afrontar la profesión y el trabajo docente, y se consiguen poner en práctica, se puede hablar de que ha habido desarrollo, se ha evolucionado como profesional. De todas formas, la frontera entre estos dos aspectos no es de trazo intenso y continuo, resultando delicado el profundizar en esta diferenciación cuando no se hace desde una perspectiva diacrónica.

Es evidente que la relevancia o no de los cambios hay que analizarla desde el punto de vista del interesado o interesada, es decir, hay que tener en cuenta quién debe y puede opinar al respecto. Un docente puede considerar que, desde su punto de vista, un cambio a todas luces insignificante para sus colegas, para él supone toda una *revolución* interior. Esto suele suceder cuando se percibe que ése será el acicate, el motor para seguir avanzando, cuando se siente que no se ha hecho más que empezar. Esa sensación, esa seguridad en uno mismo viene con frecuencia de la mano de cambios irrelevantes ante los ojos de los demás, e incluso ante los propios. No se suele disponer de una escala para valorar los cambios

que asumen los demás, se trata de una parcela muy personal, acostumbrada además a no trascender los contornos de la intimidad.

La diversidad al respecto está servida. Podemos encontrar una maestra que cambie drásticamente y repentinamente la organización espacio-temporal del aula con todas las implicaciones metodológicas que ello conlleva y que, tras ese momento súbito, precise de mucho tiempo para cuestionar, analizar, fundamentar y revisar a título individual lo que ha hecho. También encontramos otros docentes que son muy constantes y poco ambiciosos, y están a favor de un proceso continuado de pequeñas modificaciones. Lo que parece evidente es que es deseable que todo proceso de cambio a nivel práctico vaya acompañado antes, durante o después, del análisis y de la justificación teórica correspondiente. Se está abogando por la praxis educativa, ni por una teoría al margen de la práctica, ni por una práctica al margen de la teoría.

Ahora bien, no podemos olvidar en este discurso que, en la actualidad, cuando desde muchas y variadas instancias se habla de cambios en el profesorado, se hace desde la perspectiva de los cambios que sugiere la LOGSE. En el momento actual se habla con bastante ligereza de cambios que ha de asumir el profesorado, al margen de las intenciones, intereses y demandas de éste. Sin embargo, muchas voces proclaman que los cambios "impuestos" (o que se perciben como tales) poco pueden aportar al desarrollo profesional, así como al desarrollo global de la escuela y del sistema educativo.

Por su parte, los cambios deseados, aquellos que el profesorado trata de implantar en sus clases, se ven obstaculizados a menudo por factores diversos. Uno de ellos es tan básico como que el impacto de las actividades formativas en los docentes se ve mediatizado por la vida profesional cotidiana de aquéllos. Si su participación en una actividad de formación le requiere mucho esfuerzo añadido, si debe seguir atendiendo las numerosas tareas que conlleva su trabajo, y resolviendo los problemas de todo tipo que de éste se derivan, es posible que el potencial impacto de aquella quede disminuido o, al menos, ralentizado.

Las actividades de formación constituyen un instrumento más para facilitar los procesos de desarrollo profesional, pero éstos no sólo dependen de aquéllas. En esta misma línea hay que resaltar que el desarrollo profesional no se presenta con la dualidad *todo o nada*, así como no responde a la pauta *antes no y ahora sí*; de la misma manera que se entiende que es un proceso individual que precisa de la colectividad. Según Zeichner (1993), "se trata de constituir comunidades críticas de aprendizaje de maestros en las que éstos se apoyen y estimulen mutuamente. A mi modo de ver, este compromiso tiene un importante valor estratégico para crear las condiciones que permitan el cambio institucional y social... los maestros necesitan comprobar que las situaciones concretas que experimentan están muy relacionadas con las vividas por sus colegas" (p. 49).

Como se deduce del discurso explicitado en este apartado, la investigación realizada corrobora las denominadas por Fullan (1994) *lecciones* sobre los cambios.

Lección 1: Aquello que es realmente importante no puede ser impuesto.

Lección 2: El cambio es un viaje y no un plan detallado.

Lección 3: Los problemas son nuestros amigos.

Lección 4: Las visiones y los planes estratégicos deben dejarse para después.

Lección 5: El individualismo y el colectivismo han de mantenerse en equilibrio.

Lección 6: Ni la centralización ni la descentralización funcionan bien por sí solas.

Lección 7: La relación con el contexto es crítica para el éxito.

Lección 8: Toda persona es un agente de cambio.

En definitiva, al hablar de cambios a realizar o experimentar por el profesorado se está hablando de algún tipo de modificación o alteración de su actuación habitual. Se está hablando de otra forma de entender, sentir, elaborar y manejar el currículum, que en el contexto particular de la investigación realizada sobre el Seminario Azahar pasaba por superar los planteamientos técnicos y aproximarse o consolidar las pre-

misas del enfoque práctico, teniendo como referente al enfoque crítico. De esta forma, el éxito del currículum según Contreras Domingo (1991), "no se estipula pues en la fidelidad con que se cumplimenta sino en la capacidad que tiene de estimular al profesor para explorar estrategias y para exigirse en su mejora profesional. Porque un profesor se forma profundizando en sus problemas profesionales y en su solución cuando trabaja con su herramienta fundamental: el currículum" (p. 24). Tenemos como referencia un profesional autónomo que afronta las situaciones y los problemas desde una perspectiva dialéctica, crítica y democrática, que se vale de la reflexión y del intercambio con los demás.

## REFERENCIAS

- BORKO, H. y PUTNAM, R. T. (1994). Learning to Teach. En R.C. Calfee y D.C. Berliner (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*.
- BROADHEAD, P. (1995). Changing Practice, Feeling Good: primary professional development explored. *Cambridge Journal of Education*, 25 (3), 315-326.
- BUNGE, M. (1985). *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- BURDEN, P. R. (1990). Teacher Development. En W. R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan Publishing Company, 311-328.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991). El currículum como formación. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 22-25.
- CRAHAY, M. (1988). ¿Pueden los profesores cambiar su manera de enseñar? En A. Villa Sánchez (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- FULLAN, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1998). *El Seminario Azahar. Análisis de una actividad de formación permanente para el desarrollo profesional*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1999a). El desarrollo profesional: Análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187.



- GARCÍA GÓMEZ, S. (1999b). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 149-166.
- HARGREAVES, A. y TUCKER, E. (1991). Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 491-505.
- HUBER, G. (1988). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En C. Marcelo García (Coord.). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- KINDER, K. y HARLAND, J. (1991). *The Impact of INSET: The Case of Primary Science*. Berkshire: NFER.
- NIAS, J. (1989). Teaching and the Self. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin, *Perspectives on Teacher Professional Development*. Lewes: The Falmer Press, 155-171.
- SCHIRO, M. (1992). Educators' Perceptions of the Changes in their Curriculum Belief Systems over time. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (3), 250-286.
- ZEICHNER, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

---

SUMMARY

Some features change processes teachers experienced when they wish to improve their teaching are considered in this paper. This study is part of a broader interpretative research developed to know which are the needs and obstacles they find to change their educational practice in the evolution of their professional development processes, related to inservice teacher education activities. Findings discussion focused on the complexity of the change processes. The complexity of them demands some ways of helping them to implement the changes they wish and try to develop in order to be better education professionals.

RÉSUMÉ

Les caractéristiques des procédés d'innovation auxquels les professeurs s'engagent dans leurs salles de classe constituent le sujet de ce travail. Cet étude fait partie d'une recherche interprétative pour connaître les besoins et les difficultés que les professeurs trouvent quand ils essaient l'introduction de changements à leur pratique d'enseignement. La discussion des résultats nous conduit à constater la complexité des essais innovateurs. C'est pour cette raison qu'il faut établir des voies pour appuyer aux professeurs qui s'intéressent par l'amélioration de leur métier.