

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**La implementación de Invencciones Educativas
Planificadas:
¿camino hacia la instrucción efectiva?**

Silvina Cabrio Izquierdo

Tutor: Tabaré Fernández

INDICE

PRESENTACIÓN

2

CAPITULO I: ELABORACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y MARCO CONCEPTUAL

1.1 El marco de investigación y antecedentes

3

1.2 La construcción del objeto de estudio: invenciones educativas planificadas

5

1.3 Las hipótesis de la investigación

8

CAPÍTULO II: LA METODOLOGÍA Y EL TRABAJO DE CAMPO

2.1 La estrategia de investigación

12

2.2 La delimitación y justificación del objeto de investigación

12

2.3 La selección de las unidades de observación

13

2.4 El tipo de diseño y el análisis de validez y confiabilidad

14

2.5 Las fuentes de información y las técnicas de relevamiento de datos

14

CAPITULO III: EL ANALISIS DE LOS CASOS

3.1 La presentación de los centros

16

3.2 La presentación de los docentes y sus características profesionales

17

3.3 La presentación de los grupos

24

CAPÍTULO IV: LOS PATRONES DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS IEPS

4.1 La implementación del *docente inventora planificadora*

26

4.2 La implementación del *docente inventor carismático*

29

4.3 Las similitudes y diferencias en los patrones de implementación de las IEPS

33

4.4 Los niveles de invención y una aproximación a los patrones

34

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

5.1 Los principales hallazgos del estudio	36
5.2 ¿ Para qué inventar?	40
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	42
ANEXO I: CUADRO RESUMEN DEL DISEÑO AUXILIAR	46
ANEXO II: PROTOCOLO E INDICE DE BASE DE DATOS	50
ANEXO III: INSTRUMENTOS DE RELEVAMIENTO DE DATOS	52

PRESENTACIÓN

1. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La temática central sobre la que me ocupó en esta monografía es el problema del *cambio* en educación.

Sobre dicho tema se basó la investigación desarrollada durante 1997 y 1998, en el marco curricular del Taller Central de Sociología de la Educación.

La propuesta de este escrito es sintetizar dicho proyecto procurando enfatizar los principales hallazgos.

El objetivo principal de este trabajo es realizar un aporte a la teorización del *cambio en educación* al tiempo que estimular un mayor desarrollo de la investigación académica en esta área, procurando colaborar en la delimitación de posibles campos de intervención futura para el desarrollo de políticas públicas que contemplen la práctica docente en relación a los cambios educativos implementados en el aula.

En cuanto a los objetivos específicos se indica la descripción del ciclo de implementación de un tipo de cambio educativo, el practicado en el aula, incluyendo su posible generalización, la identificación de la relevancia del mismo en un contexto de cambio como lo es el presente en el Centro Piloto así como la identificación de las características docentes que lo favorecen.

2. LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este apartado realiza la presentación de las preguntas que guiaron la investigación y de las hipótesis derivadas de las mismas.

Tres fueron los cuestionamientos que guiaron la investigación sobre las invenciones, preguntas que surgieron de los antecedentes y conceptualizaciones manejados y cuya presencia se intentó no perder a lo largo de las etapas del proceso investigación procurando que se constituyeran en límites precisos de los aspectos investigados.

Las tres preguntas son:

¿Cómo y por qué se implementa una invención educativa planificada (IEP) en grupos de primer año de dos liceos, un Centro Piloto y un Centro Tradicional, de una capital del interior de país? ¿Por qué en algunas salas de clases no se implementan IEPs? ¿Cuáles son las diferencias entre los docentes inventores y no inventores, y entre las relaciones de los docentes con el grupo?

La primera de las preguntas procura dar cuenta de patrones de implementación de IEP, en caso de que existieran. La segunda y tercera pregunta se dirigen hacia las diferencias que hacen a la existencia o no de IEP.

3. LA FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos años nuestro país se ha adentrado en un período de cambios educativos, acompañando los iniciados a mediados de los 70 en toda Latinoamérica. Sin lugar a dudas la pretensión de reformas globales de este tipo es, como lo denomina Slavin (1997), un intento por llevar a cabo una "reforma educacional efectiva"¹.

Dichas reformas apuntan a un mejoramiento de la calidad educativa y las maneras sugeridas para llegar a ésta son variadas. En este sentido la investigación

¹Aunque las discrepancias y problemáticas sociales surjan por las distintas connotaciones que este término presenta.

académica ha proliferado bajo conceptos como “escuelas efectivas”, “escuelas inteligentes”, superación de “barreras de aprendizaje”, entre otros.²

Estas investigaciones tienen un elemento en común: evidencian la necesidad de un cambio profundo en las escuelas de fin de siglo. Recomiendan que el mismo se dirija a distintos niveles, desde los diseños curriculares hasta el reconocimiento de los alumnos de su cuota de responsabilidad en el proceso de aprendizaje, pasando por la reorganización de los centros educativos.

El rol protagónico que debe asumir el docente en dicho proceso tampoco está ausente. Protagonismo convocado en momentos en que los diagnósticos sobre la desprofesionalización y el deterioro de sus condiciones de trabajo aumentan.³

Poco se conoce sobre el desempeño del docente en el aula. Menos aún de las actividades que éste realiza buscando aprendizajes significativos en sus alumnos, ya sea como aplicación de innovaciones institucionalizadas o como tareas de iniciativa propia.

Esta investigación propone el análisis de la implementación de cambios educativos, de innovaciones educativas y más precisamente de invenciones educativas, aludiendo a las decisiones tomadas por el docente con relación al “cómo” enseñar en la búsqueda de la tan deseada “instrucción efectiva”.

Procura identificar las dificultades con las que el docente debe enfrentarse al cambiar así como los elementos que fomentan sus actividades no rutinarias. Elementos pertenecientes a distintos niveles como el institucional, el determinado por la interacción del aula y aquel que hace la propia capacidad del docente.

Un supuesto manejado en esta investigación es que el cambio conduce a un mejoramiento de la calidad. Autores como Imbernón (1995) señalan que no todo cambio es sinónimo de progreso hacia la calidad. Retomando el planteamiento de Edwards (1991) considero que si las propuestas de cambio están acompañadas de una delimitación clara de sus objetivos en sus comienzos y de una evaluación crítica constante, el progreso está presente; aunque sólo para indicar uno de los caminos que no es recomendable seguir.

² Beare, Caldwell y Millikan (1992), OCDE (1991), Perkins (1995)

³ Léméz (1989), CEPAL (1988), CEPAL (1992a)

CAPÍTULO I: LA ELABORACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y EL MARCO CONCEPTUAL

Este capítulo tiene por objeto la justificación del área de investigación así como la introducción a los principales conceptos manejados en la misma.

Para esto se considera necesaria la organización del mismo en tres grandes apartados, el primero referido a la justificación de la investigación presentando el área de investigación y el marco conceptual en que se ubica, así como los antecedentes relevados. El segundo apartado refiere a la construcción conceptual del objeto de estudio, mientras que en el último se presentan las hipótesis de trabajo y los conceptos por ellas vinculados.

1.1 EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES

1.1.1 El cambio educativo como un referente del cambio social

El estudio del cambio social se ha constituido en una y en ciertos casos la esencial preocupación de las grandes teorizaciones sociológicas. Esta preocupación se encuentra en los inicios de la sociología de la educación como área de investigación social.

La década del 60 estuvo marcada por una fe en la educación como fomentadora del cambio social. Esta influencia es referida por Bonal (1998) pensando en una educación que fomente la igualdad de oportunidades de ingreso al sistema educativo, lo cual conduciría al crecimiento económico e igualdad social.

A mediados de la década del 70 esta confianza decae, dando lugar a las corrientes llamadas reproductivistas las cuales afirman que el sistema educativo no sólo no asegura dicha equiparación inicial sino que fomenta la diferenciación de roles.

A partir de la década de los 80 cobra relevancia la sociología del curriculum la cual se dedica a la investigación del cambio producido en la "caja negra", se ocupa de investigar los procesos en las instituciones escolares.

Actualmente la sociología de la educación encuentra tres grandes ámbitos de investigación: la educación y el empleo, la diferenciación social y la adecuación curricular y finalmente el ámbito de las políticas educativas.

Si bien la noción de cambio involucra las tres áreas contemporáneas de investigación es en esta última en la que cobra mayor relevancia. (Bonal, 1998)

1.2.1 Los grandes paradigmas del cambio educativo

En este apartado se indicarán dos sistemas de teorizaciones y categorías analíticas sobre el cambio educativo.

El primero de ellos es presentado por House (1971) quien realiza un diagnóstico de la decadencia de la *perspectiva tecnológica* (referida a los procesos acumulativos de racionalización) al tiempo que señala las posibilidades de dos nuevas perspectivas: la política y la cultural.

La *perspectiva política* postula el análisis del cambio educativo en un escenario de poder e intereses conflictivos y contradictorios.

La *perspectiva cultural* señala la necesidad de centralizarse en el contexto en que el cambio es implementado, más concretamente incorporar variables que hacen a la cultura de la escuela. El contexto y el tiempo se toman categorías vitales.

Berman (1981) también parte del diagnóstico de una transición en las categorías empleadas para el análisis del cambio educativo; de este modo señala que el "paradigma de investigación predominante" hasta la década del 70 ha dejado de aportar variables significativas para explicar este fenómeno.

El *paradigma tecnológico-experimental* coincidente con la perspectiva tecnológica de House (1971) "*parecía creer que el cambio educativo era un problema pasible de soluciones tecnológicas(...)*". Se trataba de tratamientos "*lijos y repetibles*" enmarcados en diseños experimentales y cuasiexperimentales. "*En resumen, el paradigma tecnológico – experimental suponía que las innovaciones educativas eran como tecnologías que podrían ser replicados con confianza por los distritos escolares; que las innovaciones podían ser evaluadas como si fueran tratamientos lijos y constantes; que el proceso del cambio educativo era predominantemente tecnológico y que podía ser descrito racionalísticamente; que la adopción - muy a menudo concebida en términos individuales en lugar de organizacionales - era una condición suficiente para el cambio; y que modelos generales compuestos por proposiciones tipos leyes, podían ser empleados para describir el comportamiento de los distritos escolares en respuesta a los esfuerzos del cambio*" (Aristimuño: 4)

A partir de 1975 con la evaluación de los experimentos "Head Star" y "Follow Through" distintas investigaciones comienzan a acumular evidencia empírica que lleva a cuestionar los postulados de este paradigma.⁴ El resultado principal de éstas reveló una "*brecha entre el modelo como fue concebido y el modelo implementado*".

Desde la conceptualización de Berman (1981) un nuevo paradigma emerge: *el paradigma de la implementación*. Se trata de una nueva forma de pensar, definir y abordar el cambio educativo a través de tres meta- proposiciones o reflexiones de base empírica.

La primera de ellas señala que "*el cambio educativo tiene la característica de involucrar un proceso donde domina la implementación*", esto es, la innovación tal como ha sido concebida sufrirá modificaciones debido a la interacción con el contexto en el cual se implementa, modificación denominada proceso de *mutación*.

La segunda de ellas refiere al nivel organizacional y sostiene que el cambio es implementado a través de tres subprocesos los cuales no poseen una estructura lineal sino que se encuentran "*laxamente enlazados*". Ellos son la movilización, es decir la preparación del sistema para el cambio, la implementación la cual consiste en las actividades realizadas y finalmente la institucionalización que indica la estabilización del cambio.

Por último señala la dependencia del cambio educativo respecto al tiempo y al espacio.

Finalmente me gustaría indicar un elemento que es posible encontrar en los autores que refieren al paradigma de la implementación y es la consideración del *cambio como un proceso complejo* para el cual un abordaje lineal y unidimensional será, desde su propuesta, totalmente ineficiente.

1.1.3 Las investigaciones sobre el cambio educativo en el Uruguay

La investigación académica sobre el cambio educativo en el Uruguay se ciñe a dos trabajos, la tesis de doctorado de Adriana Aristimuño (1996) y un estudio de Adriana Marrero (1996a)

La investigación de Aristimuño (1996) se centra en la implementación diferencial de innovaciones educativas institucionalizadas, como son los Cursos de Compensación (Plan 1986), jerarquizando factores organizacionales como la capacidad de liderazgo del director o las condiciones de trabajo de los docentes y resaltando la importancia del centro en la toma de decisiones de los propios docentes a través de prácticas como el trabajo en equipo o el involucramiento del docente con la institución.

El segundo trabajo, realizado por Marrero (1996a), refiere a la evaluación de los docentes y los alumnos respecto a una experiencia de extensión del tiempo pedagógico a nivel de Secundarios. Esta política fue implementada durante el año 1996 y la

⁴ Algunas de las investigaciones reseñadas por Berman: Smith y Keith, Sarason, Gross et al, Charters y Pelegrin, Wacaster, Bentzen, Brado y Bredo, Goodlad et al, etc.

investigación consistió en recabar el juicio de los actores involucrados en esta experiencia a lo largo del año lectivo.

Ambas investigaciones se centralizan en innovaciones educativas, esto es, cambios educativos basados en políticas educativas, así como también otorgan relevancia a la implementación diferencial de la mismas, procurando en definitiva comprender los factores influyentes. Desde este punto de vista, como estudios sobre implementaciones de cambios educativos, es desde donde se rescata los aportes de estos trabajos para este estudio; sin embargo no se encontraron antecedentes sobre implementaciones en el aula.

Recapitulando lo señalado en la *Presentación*, esta investigación se centra en el análisis de cambios educativos llevados a cabo por el docente en el aula y que se presentan como acciones individuales, tanto en un contexto de cambio generalizado como lo es la Experiencia Piloto como en un contexto donde se aplica el diseño curricular Tradicional (Plan 1986).

Los siguientes apartados darán cuenta de lo que se entiende por experiencias de cambio en el aula así como de las principales conceptualizaciones manejadas en el proyecto.

1.2. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: INVENCION EDUCATIVA PLANIFICADA

En la *Presentación* se introdujo el interés por los cambios educativos que se llevan a cabo en el contexto del aula. También se señaló la falta de investigación académica de la labor del docente en el aula y de la concreción de iniciativas personales.

En este sentido se creyó necesaria la construcción de un concepto que apuntara al trabajo individual del docente y que dicho desempeño estuviera pautado por cambios en su rutina.

Así es como surge el concepto de **INVENCION EDUCATIVA PLANIFICADA**.

1.2.1 La invención y la innovación: dos conceptos del cambio educativo

La invención y la innovación son conceptos que procuran dar cuenta de los cambios y más específicamente de los cambios educativos.

Sin embargo no son sinónimos. Esta distinción es incorporada bajo el sistema de categorías denominado *ciclo de implementación*⁵ y que permite la diferenciación, tan importante para esta investigación, entre *innovación e invención*.

La innovación educativa es, según Imbernón (1996:64), “...*la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación*”.

Es posible afirmar que una innovación educativa engloba tres grandes *niveles analíticos* (Vandenbergh- Staessens, 1991 ; Gimeno Sacristán, 1994) uno macro que hace referencia a la formulación de diseños curriculares, uno meso que involucra al centro educativo y su gestión, y otro micro que alude a la acción en el aula; o al menos así debería serlo para obtener una política coherente; su eficacia se encuentra subordinada a la estructuración de los niveles. De estos aspectos se desprende que la innovación educativa engloba al cambio educativo en su concepción holística y por ende posee un alto grado de institucionalización, por este motivo su estudio fue dejado de lado, ya que resultaba demasiado ambicioso para las posibilidades de este trabajo.

⁵ Miles adopta los términos iniciación, implementación, institucionalización mientras que Berman lo concibe en términos de subprocesos al tiempo que adopta una terminología que refleja por un lado la noción política de conflicto y por otro el concepto de etapas superpuestas y reversibles. Los términos acuñados por este autor son: movilización/implementación/institucionalización.

También existe otro tipo de cambio en la rutina educativa que no se encuentran institucionalizado y refiere a acciones individuales: son las invenciones concebidas por los estudios en Ciencia y Tecnología. (Fernández, 1997). Imberón (1996: 66) las denomina *experiencias de innovación* en contraposición a las innovaciones educativas generalizadas que refieren al primer tipo de cambio señalado.

La inclinación por la utilización del término invención en detrimento del propuesto por Imberón (1996) se debió al carácter normativista que este último posee.⁶

Por otro lado el concepto de invención es presentado como una etapa anterior a la innovación. La invención puede generalizarse y extenderse al nivel meso e incluso nutrir al diseño curricular. Así como puede tratarse, también, de un cambio generado desde el diseño curricular pero practicado aisladamente por no haber logrado la generalización deseada en la práctica docente.⁷ Estas son las dos posibilidades de invención educativa.

Sintetizando, la diferencia existente entre uno y otro tipo de cambio es la generalización o institucionalización de las acciones que presenta la innovación. La innovación está organizada por un conjunto de reglas y procedimientos, la invención por el individuo que la implementa.

La interrogante que surge de estas apreciaciones teóricas es por aquellos elementos o variables que median entre la invención y la innovación, o si se quiere entre la implementación y su institucionalización.

2.2 El proceso de enseñanza- aprendizaje y la planificación

Una vez adoptada la distinción entre invención e innovación la pregunta siguiente fue por el tipo de invención al que se hacía referencia, ya focalizándose en un ámbito micro de investigación.

Se pueden identificar dos tipos de cambios contextualizados al aula, las modificaciones en el sistema de control de la disciplina y la transformación en el proceso de instrucción.

Ambos tipos de invenciones resultaban imposibles de abarcar debido a las dimensiones del proyecto, por lo que se decidió la incorporación del segundo tipo. Esta inclinación hacia invenciones de corte educativo estuvo determinada por encontrar en ellas una mayor riqueza de análisis ya sea por su diversidad como por la importancia que el proceso enseñanza- aprendizaje implica. Es relevante señalar que durante el campo se observó la importancia del control de la disciplina en aquellos docente que lograban implementar invenciones educativas. No se pretendió observar ni analizar invenciones disciplinarias, pero sí se incorporó la forma en que los docentes organizan la disciplina de la clase.

De esta manera el concepto inicial de invención adopta la dimensión educativa.

El segundo adjetivo de este tipo de cambio alude a su carácter planificado. Pensando en el trabajo de campo se visualizó la necesidad de una invención estable, que no se tratara de una acción inconstante y que dificultara la observación de la implementación. De esta manera se decidió incorporar ciertos conceptos de las teorías de la planificación (Witrock, 1990)

Siguiendo el lineamiento de Beare, Caldwell y Millikan (1992) es posible distinguir distintos niveles de planificación en el proceso educativo. La planificación estratégica, corporativa y de currículo se concentran a nivel organizacional y de adecuación a la comunidad, mientras que la planificación instruccional refiere a " la

⁶ Del texto de Imberon (1996) se desprende la valoración de la innovación educativa como único tipo de cambio significativo, posición no compartida en esta investigación.

⁷ En este sentido Hopkins et al (1994) plantean cuatro posibilidades surgidas del cruce de la calidad del cambio con el nivel de implementación. Ellas son: alta calidad y baja implementación, baja calidad y baja implementación, baja calidad y alta implementación y las más positiva de las opciones, cambios de calidad con alta implementación.

planificación llevada a cabo individualmente por profesores cuando mejoran el plan del currículo dentro de sus propias clases". (Beare, Calldwell y Millikan, 1992: 186) .Existen distintos tipos de planificaciones llevadas a cabo por el docente: anuales, mensuales, diarias, de unidades o de lección (Witrock, 1990: 455). Pero lo que todo este tipo de acciones planificadas (Gysling, 1992) posee en común es su futura modificación en el transcurso de la clase. En este sentido se incorporaron las nociones de planificación normativista y estratégica- situacional presentadas por Aguerrondo (1995)

De esta forma se asimiló el carácter planificado de la experiencia de cambio.

De estas apreciaciones complementarias se desprende la definición definitiva de **INVENCIÓN EDUCATIVA PLANIFICADA** que dirige esta investigación: *"ciertos cambios en los procedimientos, en el uso de materiales o en el diseño que son marginales o dependientes particularmente de quien los hace."*(Fernández, 1997: 5) y que cumplen con las siguientes condiciones:

- ◆ una acción que no pertenece a un proyecto de innovación educativa institucional.
- ◆ una acción que lleva a cabo el docente en el aula.
- ◆ una acción planificada basada en la propuesta del docente de inventar o reformar la rutina del aula.

Por último mencionar que las IEPs pueden presentar dos modalidades de implementación. Como incorporación de materiales o herramientas didácticas y es denominada modalidad continente y bajo la forma de aspectos menos tangibles relacionados con nuevas didácticas del aula que alude al elemento continente.⁸

1.2.3 Dos posibles críticas a la IEP

La IEP refiere a una actividad de iniciativa individual practicada por los docentes en el aula. Este concepto puede ser centro de dos críticas. Una es la utilidad que este tipo de actividad posee al no ser generalizada ni compartida con otros docentes. La segunda es si realmente es competencia del docente el inventar, el diseñar nuevas estrategias de instrucción.

La primera crítica puede provenir de un autor como Imbernón (1996: 70) quien afirma: *" La innovación como proceso de formación pierde un importante tanto por ciento de incidencia y mejora colectiva cuando se produce aisladamente y se convierte en una mera experiencia personal"*

Entiendo valiosas las experiencias personales que se proponen romper con la rutina. Las considero una manera de empezar y muchas veces las únicas posibles en contextos en que ni la solidaridad profesional ni ciertos canales de comunicación se presentan como alternativas reales hacia el mejoramiento de la calidad educativa. En aquellos contextos donde el trabajo en equipo y la comunicación con las autoridades es eficaz, las invenciones individuales también cobran relevancia. Si estos mecanismos funcionan bien, las experiencias personales serán compartidas y otros docentes se animarán a considerarlas. El trabajo en equipo es considerado de gran importancia así como la necesidad de políticas que lo fomenten pero no por esto se deja de reconocer el valor que los desempeños individuales poseen y más si éstos logran sus propósitos de motivación y aprendizaje significativo en sus alumnos. La extensión de estos logros a más actores es importante pero ya se estaría próximo al terreno del diseño de políticas educativas que estimulen la solidaridad profesional.

El segundo eje de crítica es propuesto por Schiefelbein (1994: 12) como "el mito del docente creador". Este autor afirma: *"Se espera que los maestros creen situaciones de aprendizaje maravillosas cada vez que dictan una clase."*

Creo que el concepto de IEP no apunta a esta exigencia o *"presión sobre los docentes"*, como la llama el autor, sino que apunta a explorar cómo los docentes

⁸ Esta distinción a sido categorizada bajo distintas nomenclaturas como son: blandos y duros (Gairin, 1994) o software y hardware

trabajan. Se comparte la posición de Schiefelbein (1994) de que hay "*buenos creadores y buenos ejecutantes*", la propuesta es la de analizar que es lo que los creadores uruguayos están haciendo y las posibilidades de los ejecutantes.

1.2.4 El vínculo pedagógico docente –alumno

Para Bourdieu (1995) toda relación pedagógica está sustentada en un vínculo de dominación, sin embargo reconoce el carácter dialéctico de la misma. El docente siempre encontrará mecanismos de resistencia en sus alumnos. Al mismo tiempo la base de dicha relación se encuentra determinada por la autoridad pedagógica, esto es un sustento no basado en cualidades personales de los docentes sino en su posición, por la autoridad determinada por su rol.

Si se adoptan estas conceptualizaciones una pregunta queda sin respuesta y es el por qué ciertos docentes logran mantener determinado orden en sus clases y otros no, traduciendo este cuestionamiento a las categorías manejadas anteriormente la pregunta sería la siguiente: *¿por qué hay grupos de alumnos que oponen mayor resistencia a la autoridad pedagógica de ciertos docentes?*

Otro sistema de categorías a incorporar respecto al vínculo pedagógico es el manejado por Weber (1976) quien define los ya conocidos tipos de legitimación. La dominación tradicional es definida por el autor como: aquella dominación que basada en la costumbre, en el caso educativo, en la transmisión de conocimientos. Por otro lado, la dominación legal es aquella que posee por fundamento la confianza en las reglas determinadas racionalísticamente y en las personas determinadas por estas como autoridades. Por dominación carismática se entiende aquella dominación que descansa el valor personal de un individuo.

La pregunta inicial bajo las categorías de Bourdieu (1995) cobra relevancia de la siguiente manera: *¿Cuál es el tipo de legitimación de la relación de dominación docente-alumno que logra una mayor obediencia y por ende un menor grado de resistencia?*

La distinción manejada por Bernstein (1993) entre discurso instruccional y discurso regulativo se torna productivo en este sentido ya que lleva a preguntarse por el discurso que conserva un peso mayor a la hora de maximizar la dominación ejercida desde la autoridad pedagógica.

1.3 LAS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Las hipótesis que guiaron la investigación procuran dar cuenta de las distintas categorizaciones mencionadas anteriormente y para ello se considera necesario recordar las preguntas que pautan esta investigación: *¿Cómo y por qué se implementa una invención educativa planificada (IEP) en grupos de primer año de dos liceos, un Centro Piloto y un Centro Tradicional, de una capital del interior de país? ¿Por qué en algunas salas de clases no se implementan IEPs? ¿Cuáles son las diferencias entre los docentes inventores y no inventores, y entre las relaciones de los docentes con el grupo?*

Se recomienda que las hipótesis planteadas sean leídas teniendo en mente los distintos niveles analíticos manejados anteriormente, esto es pensando en las influencias originarias en el nivel del aula, en el centro y en el sistema educativo. Dado el objeto de estudio, el primero de los niveles es clave en todas las hipótesis, mientras que los otros dos son explícitamente distinguibles en las dos primeras.

3.1 Hipótesis Uno: el ciclo de implementación de todo cambio educativo presenta una primera etapa de resistencia, una segunda etapa de entusiasmo y una tercera etapa de evaluación.

El objetivo de esta hipótesis es la identificación de un posible ciclo de implementación.

La primera etapa de resistencia refiere a lo señalado por Schiefelbein (1994) como susto al cambio y también indicado por distintos informantes calificados. Es una resistencia por parte de los alumnos por tratarse de una nueva actividad que supondrá nuevos patrones de evaluación y es un temor por parte del docente por tratarse de una nueva actividad cuyos resultados se desconocen. Forma parte de lo que es definido desde el paradigma de la implementación como movilización.

Superada esta etapa y una vez puesta en marcha la implementación se registrarán niveles de entusiasmo o de aceptación del cambio, ya pensando en la implementación misma.

Esta actividad culminaría con una reflexión sobre la actividad propuesta: la evaluación. Por evaluación se entiende *"la determinación de los logros de un programa educativo con relación a los objetivos que se había propuesto."* (Edwards, 1991: 36). En el marco de esta investigación refiere a los logros de la IEP, paso previo indispensable para una futura institucionalización de la experiencia.

3.2 Hipótesis Dos: Los factores influyentes en la implementación de la IEP son: los componentes del espacio del aula, destrezas del docente, factor grupal, disponibilidad institucional para la implementación de la IEP.

Los conceptos introducidos en esta hipótesis responden al supuesto sobre la influencia en la implementación de cuatro tipos de factores.

El concepto *espacio del aula* es introducido por Miguel Santos Guerra (1993) y en el contexto de esta investigación es interpretado como el entorno que rodea el proceso de enseñanza-aprendizaje delimitado al aula. Los componentes de este son el conjunto arquitectónico del aula y los sistemas simbólicos y de información.

El término *destrezas del docente* es utilizado por Gimeno Sacristán (1994) y adaptado a esta investigación alude a aquellas habilidades y características personales y formativas del docente que le permiten llevar adelante y controlar la implementación de la IEP. Las destrezas docentes involucran, como se desprende de su definición, la didáctica utilizada por el docente.

Se decidió la incorporación del modelo de *instrucción efectiva* de Slavin (1997) procurando identificar sus elementos en la didáctica practicada por los docentes. Este modelo se centra en cuatro elementos que los docentes pueden modificar en pro de la instrucción efectiva: la calidad de la instrucción, niveles apropiados de instrucción, el incentivo y el tiempo.⁹

Por calidad de instrucción se entiende: *"el modo en que la información o destrezas son presentadas a los estudiantes de tal manera que las puedan aprender fácilmente"* (1997: 4); los niveles apropiados refieren a la adaptación de la instrucción a las necesidades disímiles de los estudiantes en cuanto conocimiento y aprendizaje; incentivo es el producto de estrategias específicas destinadas a aumentar la motivación de los alumnos para trabajar en las actividades que sugiera el docente; el tiempo se refiere a la necesidad de dar tiempo suficiente a los estudiantes para considerar el material manejado.

⁹ Plantea la existencia de ciertos elementos que presentan un grado de invariabilidad y por ende incambiables por la acción de la escuela y sus docentes: la aptitud del estudiante y la motivación del mismo.

La expresión *actitud del alumnado* alude a la postura que adopta el grupo de alumnos ante la IEP. Son considerados elementos como los niveles de participación y las características del grupo en cuanto atención y orden.

La *disponibilidad organizacional* alude a mecanismos y características de la institución donde el docente inventor lleva a cabo la implementación de la IEP, que inhiben o estimulan el desarrollo de la misma. Los aportes de los estudios sobre cultura organizacional dan cuenta de estos aspectos y que hacen en definitiva a la mediación entre invención e innovación, en su nivel analítico meso. El concepto de cultura organizacional es empleado por Vandenberghe- Staessens (1991) y refiere a las características propias de la organización que influyen, en el caso del cambio educativo, en su implementación, también se encuentra asociado al movimiento de escuelas eficaces, el cuál señala aspectos del contexto organizacional como contribuyentes del éxito escolar.

La *disponibilidad organizacional* para la implementación de la IEP influye sobre el docente fomentándola a través de un ambiente generalizado de cambio educativo creado por la aplicación del Plan Piloto en el centro y del trabajo en equipo y la coordinación curricular entre docentes. La disponibilidad organizacional para la implementación de la IEP influye sobre el docente bloqueándola a través de la escasez o inexistencia de material didácticos y de la negación del acceso a estos y medios de información.

El *ambiente generalizado de cambio educativo* generado por la Reforma Educativa es considerado un factor alentador de IEP s. El supuesto presente en este elemento es que en un ambiente donde se implementan cambios en las estructuras de la organización existe una mayor disposición a "innovar" lo cual implica animarse a enfrentar nuevas modalidades de trabajo. Las dificultades para cambiar es una característica del sistema de Enseñanza Media del Uruguay (Aristimuño, 1996; Léméz, 1989; Aguerro, 1996) y es de suponer que en una organización donde se han manifestado distintas transformaciones los docentes asuman cambios de iniciativa individual.¹⁰

Las nuevas modalidades de trabajo que la Reforma Educativa propone como son el *trabajo en equipo* y la *coordinación curricular* entre las áreas también fueron indicadas como factores alentadores. Ambas son consideradas formas de solidaridad profesional y son valoradas positivamente desde la investigación académica. Dicho valor se presenta como camino imprescindible hacia la innovación educativa (Imbernón, 1996: 49) o como requisito para la puesta en práctica de escuelas inteligentes (Perkins, 1995: 223) o de escuelas eficaces (Informe Internacional OCDE, 1991:184)

También deben señalarse ciertos cambios estimulados en cuanto a la gestión escolar como es la noción de *liderazgo pedagógico del director*.

En síntesis, las modalidades de trabajo introducidas por la Reforma 96 y que hacen al cambio generalizado son: coordinación curricular, sistemas de autoevaluación, trabajo en equipo y liderazgo pedagógico del director.

La escasez de *materiales didácticos* y la *negación de acceso* a los mismos, como elementos limitantes, han sido señalados por distintos autores bajo el concepto de "condiciones de trabajo de los docentes" y en el marco de esta investigación aquellos concernientes a la organización. (Perkins, 1995; Schiefelbein, 1994; Imbernón, 1996)

¹⁰ Este es el supuesto asumido. Informantes calificados afirmaron que los cambios son procesados de distinta manera según características personales que no refieren ni a su formación ni su antigüedad.

3.3 Hipótesis Tres: Un tipo de vínculo pedagógico basado en la dominación carismática fomenta la implementación de la IEP mientras que un tipo de vínculo pedagógico basado en una dominación legal-tradicional bloquea dicha implementación.

Considero que los términos en que se establece la relación docente- alumno es uno de los determinantes de las posibilidades de implementación de cambios educativos en el aula.

De acuerdo a la definición de poder y dominación de Weber (1976) se da por supuesta la existencia, en el aula, de una relación de dominación, variando las formas de legitimidad, tal como lo plantea la hipótesis de esta investigación.

El supuesto imperante es que al tratarse de una experiencia de cambio, la invención requerirá de un tipo de dominación que logre una concentración mayor en los alumnos, la cual será lograda a través de un poder también extracotidiano como lo es el carismático.

Recapitulando, tres son las hipótesis que guían esta investigación, una relacionada al ciclo de implementación, una segunda referida a los factores influyentes en dicha implementación y finalmente el tipo de vínculo pedagógico en que la misma se basa.

CAPÍTULO II: LA METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO

La formulación del diseño sustantivo y del diseño auxiliar de la investigación se realizó entre abril de 1997 y marzo de 1998, comenzando el trabajo de campo en abril y extendiéndose hasta agosto de 1998.

En este apartado se describen los pasos que se tomaron en la aproximación metodológica del objeto de estudio.

2.1 LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Siguiendo el lineamiento de Cea D'Ancona (1996) toda estrategia de investigación debe ser elegida sobre la base de las características de tres elementos de la propia investigación: el objetivo de estudio, el control que el investigador ejerce en el desarrollo de la misma y si se trata de indagar hechos pasados o actuales.

Considerando estos criterios de selección y las características particulares del estudio de casos (Yin, 1989) se creyó en dicha estrategia de investigación como la más adecuada para este proyecto, debido a que en todo proceso de implementación los límites entre el contexto y el propio fenómeno se confunden. Sin embargo si se hace referencia al objetivo de la investigación se encuentra la justificación principal para dicha elección y es la adaptación de esta estrategia a preguntas que se centralizan en el cómo y en el porqué; coincidiendo así con la pregunta originaria que guía este proyecto: *¿Cómo y por qué se lleva a cabo la implementación de una IEP?*

2.2 LA DELIMITACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Cuatro decisiones se tomaron hacia la delimitación del objeto de investigación.

La opción por la enseñanza Secundaria en vez de la Primaria se debió principalmente a la escasa formación inicial de docentes que actualmente ejercen en el sistema. El supuesto que atraviesa esta justificación es que la formación pedagógica y específica fomenta la capacidad inventiva de los docentes. Ante un sistema con un número reducido de educadores graduados, la pregunta es por las actividades que han logrado desarrollar.

Se seleccionó el C.B porque se considera que es el ámbito donde el trabajo cobra mayor relevancia ya que en los primeros años de educación es donde "se juega" la permanencia del individuo en el sistema. Se cree en el desarrollo de invenciones educativas como forma de paliar la deserción estudiantil, como un mecanismo de incentivo.

También se consideró importante incorporar las dos modalidades de currículum prescrito vigentes para indagar así, posibles diferencias y similitudes hacia la implementación de IEPs. Como se desprende de las hipótesis señaladas, se parte del supuesto que el cambio generalizado vivido por el proceso de Reforma fomenta la presencia de experiencias de cambio.

La investigación está dirigida al sector público de enseñanza ya que se lo consideró una manera de evitar diferencias en lo referente al origen del financiamiento de las instituciones. El factor organizacional cobró relevancia en la investigación durante el análisis debido a la diferencia infraestructural entre ambos centros, sin embargo debe destacarse que los fondos de ambos provienen del Estado ya que se trata de centros públicos. Las diferencias se buscarán en los recursos otorgados y en la distribución de estos por cada centro y no en el origen de los mismos.

El análisis se ceñirá a liceos del interior, la región fue elegida porque en sus centros el perfil docente en cuanto formación es más desfavorable aún que en los centros montevideanos, aspecto que toma relevancia si se considera la formación docente como un elemento clave a la hora de implementar cambios educativos.

También estimula esta decisión la escasa investigación realizada en el interior del país ya que la mayoría de las investigaciones, no estrictamente en el área educativa, se realizan en la capital del país. Se seleccionó una ciudad capital que se ha expandido notoriamente en el último quinquenio.

En síntesis la investigación se llevó a cabo en el C.B. de dos liceos públicos del interior del país, uno abocado al Plan Piloto y otro al Tradicional.

2.3 LA SELECCIÓN DE UNIDADES DE OBSERVACIÓN

Este proyecto se nutrió de tres grandes niveles de selección de las unidades de análisis, el primero hace referencia a la determinación de los centros, el segundo a los docentes que implementan IEP y por último la elección de los grupos en que se observaron las invenciones.

Con relación a los centros se decidió seleccionar dos liceos, uno que desarrollase Experiencia Piloto y otro que trabaje con el Plan Tradicional, los cuales fueron tomados del universo de liceos públicos de esta ciudad- capital del interior. La inclinación por el liceo Piloto seleccionado se basa en antecedentes bibliográficos (Mesyod, 1997) y en información brindada por informantes calificados, los cuales consideran el factor tiempo de implementación de la Experiencia Piloto decisivo en la consecución de los objetivos planteados por la Reforma Educativa. El centro ligado al Plan Tradicional se seleccionó bajo tres criterios, el primero que impartiera únicamente Ciclo Básico y el segundo que se asemejará en número de docentes al Centro Piloto. El último requisito refiere a limitaciones presupuestales y de disponibilidad horaria y es la cercanía física entre un centro y otro.

El criterio de selección de los docentes "inventores" se basó en las apreciaciones de informantes calificados y entrevistas exploratorias previas; mientras que el criterio de selección de los docentes que no se proponían "inventar" fue que impartieran la misma materia que los docentes inventores al interior del centro¹, también se tomaron en cuenta las recomendaciones de las directoras en este sentido así como la estructura horaria de cada institución.²

Una vez seleccionados los docentes se determinaron los grupos en que dichos docentes desarrollarían las invenciones. La selección de los dos grupos en que fueron implementados los cambios educativos, uno por centro, quedó sujeta a las apreciaciones de los docentes inventores, mientras que los grupos donde no se aplicó la IEP fueron escogidos según tres requisitos: académico (acreditación del grado anterior, nro. de repetidores), maduración (igual grado), de escala (nro. de alumnos).

El siguiente cuadro sintetiza las unidades de análisis seleccionadas:

¹ La docente de Geografía fue seleccionada por dos motivos: por una información inicial errónea brindada por la directora quien afirmó la inexistencia en primer año de otra docente de Historia y porque luego de contratar la investigación se evidenció que se estaba ante un caso no clasificable en las categorías inventor o no inventor.

² La selección de los docentes con los cuales se trabajaría es considerada la mayor debilidad del diseño auxiliar de esta investigación, dado que dependía por un lado de los criterios de selección de los directores de ambos centros y por otro lado de las percepciones que el investigador se formará sobre los discursos de los docentes en los primeros contactos.

Cuadro Nro.1: Síntesis de selección de unidades de análisis

LICEO PILOTO			
Docente Inventor	Inglés	Grupo 1	grupos igualados por resultados académicos, maduración y escala
Docente no Inventor	Inglés	Grupo 2	
LICEO TRADICIONAL			
Docente Inventor	Historia	Grupo 1	grupos igualados por resultados académicos, maduración y escala
Docente no Inventor	Historia	Grupo 2	
Docente sui generis	Geografía	Grupo 3	

2.4 EL TIPO DE DISEÑO Y EL ANÁLISIS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Se decidió incorporar el tipo múltiple de estudio de casos ya que el proyecto plantea a cada una de las actividades llevadas a cabo por los docentes, en un período de tiempo y espacio de aula determinado, como los casos seleccionados y analizados. También es un diseño longitudinal de tendencias, debido a que toda implementación supone un tiempo cronológico de aplicación y la variación o mantenimiento de tendencias respecto a la misma. El proyecto tiene un carácter descriptivo fuerte en lo que respecta al proceso de implementación, sin embargo se ensayan posibles explicaciones para los patrones que estas presentan.

La selección del tipo de diseño conduce a un análisis de los factores de validez interna, externa, de constructo y de confiabilidad.

En cuanto a la confiabilidad, aspecto más criticado en una estrategia de investigación basada en un estudio de casos, se logró niveles satisfactorios mediante la construcción de un protocolo que permitió trabajar la información detalladamente y así constituir una guía de pasos a la hora de comprobar la validez de la recolección de datos; durante la etapa de análisis se creó una base de datos con la información discriminada por caso y técnica utilizada.

Con relación a la validez de constructo, la misma fue lograda a través de una delimitación precisa de los conceptos teóricos propuestos, procurando realizar una operacionalización múltiple (Cea D'Ancona,1996) así como la utilización de diversas técnicas.

Con respecto a la validez interna, la triangulación de fuentes y la utilización de múltiples técnicas de relevamiento de datos pretendió contrarrestar, la influencia de las variables externas.³

La validez externa o generalizabilidad, en el marco de este proyecto, refiere a una generalización analítica-teórica y no estadística, por lo tanto las conclusiones podrán tomarse como válidas para el marco analítico que se maneja y no para el universo real de docentes inventores. (Yin, 1989)

2.5 LAS FUENTES DE INFORMACIÓN Y LAS TÉCNICAS DE RELEVAMIENTO DE DATOS

El proyecto se centraliza en un enfoque cualitativo sin embargo se decidió la utilización de un cuestionario que permita conocer la evaluación de los alumnos sobre la IEP, brindándole un tratamiento estadístico descriptivo. Siguiendo el lineamiento de Yin (1989) y acorde a la estrategia de un estudio de casos, las técnicas utilizadas fueron: la observación, la entrevista y la encuesta.

La observación es la técnica principal del proyecto ya que al tratarse de un proceso de cambio educativo simultáneo a la investigación, resulta esencial

³ Tres tipos de triangulación se manejan en esta investigación: de fuentes, de técnicas y de fases.

centralizarse en el "cómo " se lleva a cabo, "cómo " que sobrepasa el análisis discursivo de una entrevista, por lo tanto, la observación fue aplicada, en más de una instancia a cada uno de los grupos de clase seleccionados. Retomando la tipología propuesta por Waddington (1994), se practicó el tipo "observer as participant" en el cual las relaciones establecidas con los actores de la institución son meramente protocolares no existiendo una participación activa en las actividades de estas.

Las entrevistas fueron realizadas a docentes y directores.⁴ Las entrevistas a los docentes inventores permitieron conocer, en una primera fase, el plan docente de implementación de la IEP y las adecuaciones suscitadas por el "factor interactivo", mientras que la segunda se centralizó en la evaluación que realiza el docente de la misma así como nuevas dimensiones surgidas durante el campo.⁵ En estas dos etapas se buscó el discurso del docente respecto al apoyo o a la "disponibilidad institucional para la implementación IEP", discurso que fue complementado por la visión de la dirección. Las entrevistas realizadas a las docentes no inventoras se concentraron en los dos primeros puntos, mientras que la realizada a cada una de las directoras involucró su opinión sobre las posibilidades de inventar en su centro y el relacionamiento de los docentes con sus colegas.

La encuesta es el único instrumento de relevamiento a gran escala capaz de brindar la información sobre el interés real de los alumnos y sus percepciones sobre el cambio educativo implementado en el aula. El cuestionario aplicado en la modalidad autoadministrada se dirigió a los alumnos de los dos grupos donde las invenciones se realizaron, logrando una cobertura del 86%. El mismo se caracterizó por una combinación de preguntas abiertas y cerradas así como la utilización de técnicas semiproyectivas. El diseño auxiliar original pretendía la evaluación de las percepciones de los estudiantes en tres instancias. Esto resultó inviable, por la no delimitación clara de cada una de las fases así como por la incomodidad que le generaba a los docentes. Finalmente se incorporó una pauta de cuestionario, adecuada para cada invención, donde las preguntas aludían directamente a la actividad realizada así como una pregunta general sobre lo que les gustaría modificar en el liceo.⁶

De acuerdo a las unidades de observación y a la información que se pretendía recolectar se consideró apropiada la incorporación primordialmente de fuentes primarias, como lo demuestra el raconto de técnicas recién señaladas. También se accedió a documentos de trabajo de los docentes así como a los datos para la selección de los grupos. Ambos documentos son concernientes a fuentes secundarias, pero su uso no fue determinante durante el análisis. Considero que el acceso a otro tipo de registros como la libreta del docente podría haber aportado elementos significativos al análisis de los casos.

⁴ El total de entrevistas sistemáticas realizadas a docentes fue ocho y su duración de 45' aprox. mientras que se realizaron dos entrevistas a las directoras, de igual duración.

⁵ Es importante mencionar que las reformulaciones responden a situaciones generadas durante el trabajo de campo o a la ampliación de la bibliografía consultada. Se considera que en ninguno de los casos violaron lo estipulado en el diseño auxiliar sino que contribuyeron en la calidad y cantidad de los datos recabados. Fueron reformulaciones y no cambios radicales en la investigación

⁶ Las preguntas eran las mismas, sin embargo se les mencionaba concretamente la actividad que habían realizado. Se consideró la manera más acertada de evitar el olvido de la actividad o la confusión con otra actividad. También se cerró la mayoría de las preguntas, procurando obtener un alto porcentaje de respuesta. Se reparó en el diseño del cuestionario procurando lograr un diseño atractivo y que estimulará a los alumnos en su realización ya que se trató de un formulario autoadministrado.

CAPÍTULO III: EL ANALISIS DE LOS CASOS

A lo largo de este capítulo se presentará el análisis de los principales resultados obtenidos, para cada unidad de análisis, durante el trabajo de campo.

Este se divide en tres apartados, el primero sintetiza las principales características de los centros educativos, procurando una primera aproximación a los mismos, en el segundo se presenta los rasgos profesionales y personales de los docentes. El último apartado refiere a las características de los grupos a través de la percepción de sus profesores.

3.1 LA PRESENTACIÓN DE LOS CENTROS

Cuatro son los elementos diferenciales de análisis en lo que hace a los centros educativos. Dos de ellos involucran aspectos materiales de los mismos como son el espacio físico y las herramientas didácticas; los otros refieren a prácticas laborales, como son las actitudes constitutivas del contexto de cambio generalizado y la gestión del director.¹

En cuanto a los aspectos materiales, el Centro Tradicional se encuentra en desventaja con respecto al Piloto, esto es, en lo disfuncional del espacio físico y en la escasez de los materiales didácticos.

Del espacio del Centro Tradicional deben mencionarse dos características observadas y señaladas durante las entrevistas. La primera de ellas es la inadecuación del tamaño de los salones para la cantidad de alumnos por grupo y la segunda es la ausencia de un patio de recreo adecuado para el número y la etapa del desarrollo psicosocial de los alumnos.² Estas dos caras de lo inadecuado del espacio para la función educativa encuentran su razón en que el edificio no fue, originariamente, construido con fines educativos sino que se trata de una casa antigua.

El Centro Piloto no posee dificultades en cuanto a su infraestructura edilicia, el tamaño es preciso para el número de alumnos actual y la estructura original del mismo habilita la creación de un nuevo piso en caso de crecimiento de la matrícula escolar.

En cuanto a los materiales didácticos es posible afirmar las diferencias de ambos centros en cuanto a la calidad y cantidad de los mismos. Esta diferencia constriñe a la cantidad y calidad pero no al acceso por parte de los docentes a dichas herramientas, en ambos casos se trata de un sistema flexible de asignación.

Cuadro nro. 2: Características locativas de los centros

	LICEO TRADICIONAL	LICEO PILOTO
Total de Estudiantes	375	658
Cantidad de Grupos	12	21
Cantidad de Salones	6	10
Cantidad de Profesores	41	48
Materiales Didácticos	<i>grabadores</i> <i>microscopios</i> 1 televisor/video 14 mapas de Geografía e Historia 200 libros	23 computadoras 1 proyector de diapositivas <i>grabadores</i> 1 televisor/video 30 mapas de Geografía e Historia 3000 libros

¹ Es importante señalar ambos tipos de elementos, materiales y organizacionales, se encuentran influenciados por relaciones de poder tanto en lo que respecta al lobbying político como en las propias relaciones del centro.

² Los salones del Centro Tradicional se caracterizan por tener los bancos agrupados de forma tal que no exista pasada entre ellos. Esta forma es adoptada ya que es la única disposición de los bancos que admite el número de bancos exacto por alumnos. En cuanto al patio se debe indicar que es abierto e insuficiente para el desplazamiento cómodo de los alumnos. Los días de lluvia los recreos se realizan en los salones.

Otro tipo de diferencia observada en los centros refiere a la noción de cambio educativo generalizado, evidenciado a través de la coordinación curricular y de los sistemas de autoevaluación.

Ambos planes educativos, 86 y 96, fomentan el espacio de la coordinación curricular entre asignaturas. Sin embargo mientras que en el Centro Piloto esta práctica se encuentra generalizada, fomentada desde las autoridades y calificada como altamente positiva por los docentes, en el Centro Tradicional los valores que asume son negativos. Dicha opinión desfavorable se centra en la escasa productividad que le atribuyen a este tipo de práctica docente.

La autoevaluación tanto de la actividad docente como del desempeño académico del alumnado posee similares valores a los atribuidos a la coordinación curricular, con la diferencia que el Plan 86 no propicia espacios para su desarrollo mientras que la Experiencia Piloto sí lo hace. La docente de Geografía asumió el desempeño de esta práctica pero reconoció su aplicación no sistemática.³

La gestión escolar implementada por el director de cada centro se constituye en una última diferencia encontrada entre ambas instituciones. Diversos son los autores que han señalado el rol que este debe asumir.⁴

En este sentido dos elementos que bloquean la implementación, en el Centro Tradicional, es la inestabilidad del cargo del director en el liceo (ha tenido un director por año desde que fue creado) así como la circular ausencia de una actitud de liderazgo de parte de este. Esta apreciación es derivada de comentarios de los docentes así como de observaciones no sistemáticas. En el Centro Piloto la directora asume tanto un liderazgo pedagógico como administrativo, esencial a la hora de fomentar acciones de cambio.⁵

3.2 LA PRESENTACIÓN DE LOS DOCENTES Y SUS CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES

En este ítem se presentarán las características principales de los docentes analizados. Siguiendo el lineamiento de las hipótesis planteadas se decidió incorporar la siguiente propuesta de análisis: una descripción de las características laborales de los docentes, reuniendo aspectos como su jornada laboral, su formación y vinculación a secundaria; una presentación del estilo didáctico practicado por estos⁶ y finalmente el tipo de vínculo pedagógico que presenta el grupo en que la implementación se llevó a cabo.

3.2.1 Presentación del primer caso: la “Docente Inventora Planificadora”

Esta docente ha sido catalogada como inventora por haber desarrollado en su clase una actividad no rutinaria.

Su vinculación a Secundaria a través de suplencias, luego de una trayectoria intensa en el sistema privado en el cual sigue ejerciendo, forma parte de sus

³ Debe mencionarse que estos aspectos, constituyentes del cambio educativo generalizado, también presentes en el Centro Tradicional pero no de forma generalizada, no pretenden ser evaluados en cuanto a su funcionamiento en esta investigación, simplemente señalar su existencia.

⁴ Vanderberghe (1991,1997,1998), Aristimuño (1996) así como el movimiento de escuelas eficaces.

⁵ De las entrevistas a la directora se toman evidencias para realizar esta afirmación. Visitas periódicas a las clases, realización de diversos talleres y el compartir bibliografía forman parte de las labores de la directora de este centro.

También debe mencionarse que la directora permanece en su cargo desde la creación del liceo en el año 1994.

⁶ Siguiendo el modelo de instrucción efectiva desarrollado por Slavin (1997) se presentarán para cada docente aquellos elementos de mayor utilización en su práctica docente.

características profesionales. Su jornada laboral, por esta razón es extensa, lo que hace pensar en una situación de multiempleo.

Se trata de una docente con formación específica pero no así pedagógica.⁷ y cuyo principal objetivo profesional es el de exponer al máximo a sus alumnos al idioma, de forma tal que reconozcan su utilidad en cuanto herramienta de estudio o habilidad laboral.

En su discurso desarrolla el enfoque didáctico que adopta para materializar dicho objetivo: la interacción y el trabajo en equipo. Su aplicación se aprecia en distintas estrategias para el mejoramiento de la calidad de la instrucción, como es el uso de la ejemplificación y repetición de conceptos por parte de los alumnos, la corrección oral de la tarea domiciliaria, la lectura del cronograma de trabajo y finalmente la evaluación sobre los trabajos realizados así como una autoevaluación del desempeño individual de los alumnos.

También forma parte de su didáctica la utilización de lo que Slavin (1997) llama mecanismos de incentivo intrínseco al tema dado. Esto es logrado a través del relacionamiento de dicho tema con aspectos de actualidad, propios de la cultura adolescente o de conceptos manejados anteriormente (en la descripción de la IEP se verán detallados estos aspectos). También utiliza mecanismos extrínsecos como es el uso de elogios.

Finalmente, con respecto a su didáctica, debe indicarse la utilización de la tarea domiciliaria y el trabajo en equipo (por afinidad) como mecanismos de equiparación de distintos niveles de aprendizajes.

Pensando sobre la base de estos elementos, se considera a esta docente próxima al modelo constructivista, el cual se caracteriza por la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje (Parza-Saiz, 1994)

El grupo en que fue implementada la invención se caracteriza por ser un grupo inquieto y conversador, de gran participación oral y que ha establecido una relación de respeto con la docente inventora. Se trata de una relación de dominación basada en el respeto mutuo. Cada comentario, sugerencia, pregunta o chiste de un alumno encuentra una respuesta inmediata en la docente. La docente apoya los comentarios y acciones de sus alumnos al tiempo que procura lograr una reacción en los mismos. La organización eficaz de la disciplina y la dramaturgia empleada para ciertos textos, sin la exposición al ridículo de ninguno de sus alumnos, son dos ejemplos de este respeto presente tanto en los límites impuestos como en el incentivo buscado.

Lo que caracteriza el desempeño profesional de esta docente es su sistematización, la cual se ve reflejada en una planificación global detallada dividida en una planificación anual otra mensual y finalmente una diaria. Debido a este elemento, que será presentado más extensamente en el capítulo siguiente, esta docente de Inglés ha sido catalogada como: *docente inventora planificadora*

3.2.2 Presentación del segundo caso : la “Docente Aprendiz”

Esta otra docente de Inglés del liceo Piloto fue calificada por la directora como *“una profesora joven que recién está comenzando”* y cuya forma de trabajo en el aula es *“totalmente distinta”* a la llevada a cabo por la profesora inventora planificadora.

Pensando en las teorizaciones de Goffman (1993) la juventud parece ser la característica social de esta docente ya que es la carta de presentación utilizada por la directora así como su propia manera de darse a conocer.

Se vinculó a Secundaria en 1996 y a este Centro en 1997, su formación es específica de la asignatura aunque no así pedagógica.

El objetivo profesional concreto que persigue es la enseñanza de las destrezas fundamentales: leer, escribir, hablar y escuchar la lengua, objetivo arraigado en el

⁷ Debe señalarse las docentes del Centro Piloto participaron de los cursos de Actualización y Formación en el marco de la Reforma Educativa.

discurso sobre la enseñanza de los idiomas y las habilidades que deben propiciarse. También alude al rol del docente como transmisor de valores.

Desde los objetivos planteados se observa en la docente la preocupación por la indisciplina así como por el comportamiento de los alumnos dentro del aula. El vínculo pedagógico establecido con el grupo analizado se caracteriza por la indedeterminación de los roles. Se debe destacar el papel preponderante del mantenimiento del orden en la clase y más aún en los instantes previos a la entrada al salón, se trata de una búsqueda constante del control de sus alumnos. La relevancia de este aspecto se encuentra reflejado en el tiempo que la docente dedica para conseguir que sus alumnos se concentren en las actividades propuestas, tiempo que reduce el utilizado para la función educativa. Las estrategias que practica se caracterizan por ser individuales, suele pedirles silencio nombrando uno a uno a los alumnos, son escasas las instancias en que lo hace de manera genérica, adoptando una modalidad netamente punitiva.

De manera general, la relación entre esta docente y sus alumnos se caracteriza por la hostilidad en el trato. El grupo se presenta disperso, conversador y sin concentrarse totalmente en las actividades propuestas. Las estrategias utilizadas por la docente no resultan efectivas, utilizando gran parte del tiempo de la clase para lograr orden.

En cuanto a sus destrezas profesionales deben señalarse la utilización frecuente y efectiva de la tarea domiciliaria. Su clase comienza con la corrección de la misma y no finaliza hasta que la tarea para la próxima es planteada. Esta docente considera la corrección de la tarea domiciliaria como parte del "warming - up" con el que toda clase *"debe empezar"*. Se observa una supervisión por parte de la docente quien en caso de errores de pronunciación o de ortografía los señala presentando la forma correcta. Esta actividad se observa tanto en tareas concretas como en los escritos mensuales. La corrección de deberes es utilizada como un organizador de avance de un tema así como un mecanismo para paliar la falta de tiempo para su asimilación.

Durante las observaciones no se presentó ningún mecanismo de adecuación de los distintos ritmos de aprendizaje. No obstante la docente durante las entrevistas reconoció la existencia de esta problemática como muy frecuente en su asignatura ya que al tratarse de un idioma, hay alumnos que ya tienen los conocimientos básicos incorporados. Ante la situación de falta de tiempo de asimilación de ciertos conceptos la decisión es prolongarse en ese tema hasta que la mayoría logre comprenderlo.

Al preguntarle por los materiales que habitualmente utiliza en sus clases surgen en primer lugar los libros de texto y en segunda instancia menciona el grabador. Destaca el conocimiento de distintos medios con los que cuenta el liceo sin embargo señala las dificultades que su aplicación le generan.

Esta docente no logra tener una actitud innovadora en sus clases.

Tanto del discurso de esta docente como del discurso de la directora se desprende la utilización del término "juventud" como sinónimo de "falta de experiencia". Esta es considerada un justificativo de una actitud receptora y que presenta escasos elementos de innovación. Los tiempos empleados son otros y la docente recién está aprendiendo, es "joven".

El segundo aspecto mencionado por la docente aprendiz y el cual la abruma de una manera significativa, según lo surgido en charlas informales, es la "indisciplina" del grupo. Manifestó sentirse "sobrepasada" por este; las estrategias para mantener al grupo en orden no logran los resultados deseables, afirma.

Así surge un nuevo cuestionamiento y es el siguiente: ¿es la falta de incentivo la determinante del desorden y si esto fuera así, es recomendable una estrategia focalizada en el incentivo más que en el control de la disciplina?. Lo claro es la falta de invención tanto a un nivel "educativo planificado" como en lo relacionado a la organización de la disciplina.

Un tercer aspecto a destacar en esta docente es aquel que da nombre a su caso: *docente aprendiz*, la falta de experiencia en el área educativa así como la dificultad para controlar el orden de la clase ha llevado a esta docente a buscar el apoyo de la *docente*

inventora planificadora. Esta última cumple un rol de guía no sólo para la *docente aprendiz* sino también para otra docente "novata". La docente reafirma su juventud la cual junto a su falta de formación pedagógica son los motivos señalados para adoptar de una actitud receptiva con relación a otros docentes y a las sugerencias que el inspector pueda brindar.

Este tipo de trabajo en el cual los docentes más experimentados acompañan a los jóvenes en su labor es considerado un punto esencial en el mejoramiento de la calidad educativa. Perkins (1995: 223) señala los progresos del modelo asiático en este sentido y el valor que el trabajo en pareja entre docentes principiantes y docentes tutores posee.

Considero que el marco de la Reforma Educativa permite el desarrollo de este tipo de relacionamiento aprendiz- guía ya sea por el énfasis puesto en el trabajo en equipo como por la acentuación en la coordinación intra e inter niveles. Este aspecto será retomado al mencionar los niveles de aproximación a los patrones de implementación.

3.2.3 Presentación del tercer caso: el "Docente Inventor Carismático"

Al igual que en el Centro Piloto la selección de los docentes del Centro Tradicional estuvo guiada por la directora del mismo, quien definió a este docente como "*el que más usa el video*".

La característica profesional más destacada de este docente es su vasta formación académica, poco presente en los Secundarios y menos aún del Interior, ya que se trata de un profesor titulado del Instituto de Profesores Artigas y Licenciado en Historia por la Universidad de la República. Su situación laboral es de multiempleo, desempeñándose en liceos y colegios secundarios así como en institutos de formación docente y en la Universidad.

El objetivo educativo principal planteado por este docente inventor es netamente cognitivo y alude a alimentar procesos de reflexión en sus alumnos en los que se sustituyan técnicas memorísticas de repetición de datos por capacidad reflexiva y crítica.

En cuanto a su didáctica debe destacarse el manejo eficaz de los mecanismos de incentivo tanto extrínseco como intrínseco. Dos son los mecanismos de incentivo extrínseco utilizados con mayor asiduidad por este docente, el elogio y la búsqueda del razonamiento a través de sucesivas interrogaciones. El incentivo intrínseco es manejado desde todas las dimensiones determinadas en la investigación, esto es la relación entre conceptos, con la cultura adolescente y con temas de actualidad. Estos elementos son visualizados con claridad en la invención implementada por el docente inventor y que será analizada en el capítulo continuo.

Siguiendo con su estilo didáctico debe mencionarse que sus clases son mayoritariamente interactivas antes que expositivas, siendo de gran relevancia la doble utilización del pizarrón como organizador de avance y como mecanismo de fijación conceptos. Esta segunda utilidad refiere a los distintos ritmos de aprendizaje los cuales son minimizados por el manejo de discursos paralelos que apuntan a niveles de comprensión diferenciales y que son complementados por esquemas sinópticos en el pizarrón.

La dimensión de mayor riqueza analítica de este caso es la del vínculo pedagógico establecido entre el docente y sus alumnos, dimensión que condiciona la implementación de su invención y da nombre al caso: *docente inventor carismático*

De las observaciones realizadas se desprende que la subordinación de los alumnos a su autoridad responde a mecanismos de "seducción" más que al respeto de su rol tradicionalmente interpretado o al temor a una sanción legal - disciplinaria. El mecanismo principal a través del cual ejerce su influencia en el grupo es la organización de la disciplina. Estos aspectos son retomados en la descripción de su invención.

El patrón de implementación de la IEP propiciada por este docente es condicionado por su carisma así como el de la docente inventora planificadora lo es por una planificación detallada de la propuesta de trabajo.

3.2.4 Presentación del cuarto caso: la “Docente Desamparada”

Caracterizar a esta docente de forma general resulta difícil ya que si bien no se nota una actitud de superación explícita es imposible afirmar su pasividad.

Si existe una instancia en que esta última se manifiesta es en la organización del grupo ya que no logra imponerse al mismo. La disconformidad de la docente con el grupo es pronunciada tanto por el comportamiento de sus alumnos como por su rendimiento. De manera general puede decirse que es una relación en la que el rol del docente como autoridad no está totalmente asumido lo cual repercute en la ausencia del orden en el trabajo en clase.

La docente pasa un tiempo significativo de la clase pidiendo que se ordenen y que escuchen su exposición y las preguntas de sus compañeros, lo cual perjudica la calidad de la instrucción.

Los objetivos que se propone alcanzar refieren principalmente a explicar la utilidad que la asignatura debería tener en la vida de sus alumnos, sin embargo los valores morales no permanecen ajenos a sus inquietudes. Los objetivos perseguidos son ambiciosos y guardan un carácter abstracto importante. No menciona objetivos concretos a desarrollar en clase.

Su didáctica se aproxima al modelo tradicional de educación. Su forma de control de la disciplina así como su manera expositiva indican la cercanía al mismo.

Sus clases se caracterizan por ser expositivas, si bien utiliza láminas el objetivo de las mismas es apoyar su discurso y no constituirse en eje de reflexión sobre el tema tratado. Se observa un discurso que conecta el tema preciso con otros manejados anteriormente, no siendo así con temas de actualidad o propios de la cultura adolescente.

Los materiales didácticos indicados por la docente son el video, láminas y mapas de los libros “*porque los del liceo no me sirven*” La falta de trabajo ordenado en el grupo, sumado a la falta de previsión por parte de la docente en lo referido a la utilización del material son las causas señaladas por ésta como bloqueadoras para utilizar el video.

Por último señalar que su vinculación a Secundaria data del año 1996 en el liceo de su ciudad de origen realizando suplencias, en el año 1997 se vinculó a otro liceo de la ciudad capital seleccionada y este año al Centro Tradicional. Está terminando sus estudios en el Instituto de Formación Docente de su ciudad natal, debiendo rendir los exámenes de cuarto año para culminarlos.

La docente reside en otro departamento debiendo viajar dos veces por semana a esta capital para dar sus clases correspondientes en los niveles de primero y segundo año. Sus horas están concentradas en este liceo, teniendo a su cargo cuatro grupos. El multiempleo no es característico en esta docente pero deben considerarse la hora y media de traslado de una ciudad a otra.

Lo inadecuado del espacio del aula y la dispersión e inquietud del grupo aparecen como factores limitantes claros a la hora de implementar cambios educativos. A estos aspectos debe sumársele una didáctica básicamente tradicional y una manera ineficaz de organizar la disciplina.

Del discurso de la docente se desprende una actitud de resignación con respecto a la disciplina del grupo al tiempo que señala otras áreas que le presentan dificultad como es el caso de captar la motivación de sus alumnos.

Se la ha catalogado como *docente desamparada* procurando acentuar su diferencia con la *docente aprendiz*. Estas docentes comparten características como su juventud y la poca experiencia en la docencia, pero dadas las diferencias

organizacionales y personales, la *docente aprendiz* se encuentra "contenida" y asesorada por otros colegas. No es el caso de la *docente desamparada* quien afirma no tener una relación cercana con sus compañeros de trabajo así como tampoco siente el apoyo de la dirección del liceo.

Es posible identificar factores determinantes de esta falta de apoyo, algunos relacionados a la actitud de la propia docente y otros relacionados al centro.

Como se mencionó en el apartado comparativo de los centros es notoria la ausencia de un liderazgo por parte de la directora del Centro Tradicional, así como la ausencia de instancias reales de trabajo en equipo. Considero que estos elementos relacionales repercuten negativamente en el desempeño de los docentes novatos, refieren a un marco no propicio para el trabajo en equipo y la solidaridad profesional, sin embargo también deben mencionarse actitudes de la propia docente que bloquean posibles trabajos conjuntos. La docente señala las dificultades que el vivir en otro departamento acarrearán sobre el relacionamiento con sus colegas. Esta falta de tiempo, según su opinión, es la determinante del bajo nivel de involucramiento con la institución. No obstante es importante señalar que la docente tiene en su jornada horas puentes en las que permanece en la institución así como momentos de coordinación con la docente de Geografía. Estos aspectos señalan la falta de iniciativa de la docente desamparada de encontrar en sus colegas o directora una guía en su labor educativa. Sintetizando, se dirá que esa situación de desamparo posee una causa compartida en la que los elementos organizacionales y las actitudes de la docente se conjugan.

Cuatro son elementos que dificultan la implementación de IEPs en este caso concreto: un espacio del aula inadecuado, un grupo que no se concentra en las actividades propuestas, una didáctica centralizada en el modelo frontal⁸, la ausencia de apoyo pedagógico.

3.2.5 Presentación del quinto caso: la "Docente Voluntariosa"

Lo que caracteriza a esta docente es un discurso innovador, una actitud de iniciativa que no logra plasmar en todas sus clases. No ha llegado a implementar una IEP con el grupo analizado.

La docente de Geografía es egresada del IPA en el año 1987, luego de haberlo cursado en la capital del país. En ese mismo año se vinculó a Secundaria mientras que al Liceo analizado lo hizo desde el primer año de creado.

De los docentes seleccionados en ambos liceos es la única que reside en la ciudad donde éste se encuentra. Si bien se desempeña en más de una institución, comparando su jornada con la de otros docente, no se estaría en presencia de un multiempleo agudo aunque sí de una jornada importante de trabajo.

Los objetivos por ella propuestos refieren básicamente a la afirmación de valores personales. También reconoce objetivos específicos de su materia y que atañen, según sus expresiones, a un conocimiento que vaya más allá de "*aprender países del mundo*".

Con relación a la calidad de la instrucción, la estrategia utilizada por la docente es la de organizar los temas nuevos a introducir en cada clase por medio de avances conceptuales. Esta estrategia se apoya en la tarea domiciliaria. Los alumnos deben traer a clase un contorno del mapa del país que tratarán ese día en clase, de esta actividad se desprenden dos características de su didáctica, primero la tarea domiciliaria como organizador de avance hacia un nuevo tema y el carácter interactivo de la clase. Esta se basa en preguntas a los alumnos y la participación de los mismos a través de comentarios y respuestas.

El mecanismo de incentivo intrínseco utilizado con mayor asiduidad por la docente es el establecer relaciones con conceptos manejados anteriormente. Cada país es presentando a través de un conjunto de conceptos básicos que aluden a la primera

⁸ Se adopta la posición manejada por Schiefelbein (1994: 2) respecto a la ineficacia de este modelo de enseñanza.

unidad del programa. Dicha estructura de conceptos es reproducida para cada país en particular. Se observó una asimilación, por parte de los alumnos, de este mecanismo de conceptualización sobre la base de categorías ya manejadas.

Con respecto a los dispositivos de incentivo extrínseco se presenció la utilización de elogios así como el control de la tarea.

Las dificultades de aprendizaje, sostiene esta docente, no pueden estar presente en su asignatura porque se trata de una "materia de leer"; sin embargo sostiene que las clases de recuperación las comienza con una introducción a las "Técnicas de estudio" porque sus alumnos " *directamente no entienden el castellano*". También afirma que estos fallan en los escritos.⁹

Con relación a la falta de tiempo la docente ha utilizado, a lo largo de sus años de enseñanza, dos estrategias, una que involucra a sus alumnos y otra donde la decisión es tomada por ella. La primera es compensar dicha falta de tiempo con tarea domiciliaria y la segunda es determinar las prioridades del programa. En éste último aspecto se encuentra una gran diferencia con el *docente inventor carismático*. Mientras que este apunta a priorizar el sentido que cada alumno le atribuye al programa, su tipo de priorización propuesto se basa en lo que ella entiende como relevante o significativo, aquello que deberían saber.

Basándose principalmente en los aspectos de la calidad de la instrucción y la relación que establece con sus alumnos, es posible indicar el acercamiento de su didáctica a la corriente constructivista. El papel activo que toman sus alumnos en el aprendizaje así como los mecanismos de interrogación

El grupo se caracteriza por una actitud inquieta. El tipo de relacionamiento con los alumnos es de respeto aunque la dinámica de trabajo lleva a que los alumnos se comporten de forma desordenada. De las observaciones realizadas se desprende que lo disperso y desordenado del grupo no es por la falta de interés o la concentración del mismo en actividades extraeducativas, sino es la forma en que dicho grupo canaliza su participación en clase.

Con respecto a lo cognitivo señala que a pesar de su objetivo por fomentar el razonamiento, los alumnos que estudian tiene una actitud de "vomitar" los datos que estudiaron. Reconoce que cuando trabajan con mapas se "entusiasman" pero igualmente fallan a la hora de los escritos.

Por último, señalar que al preguntarle si tenía planificado realizar alguna actividad que rompiera con la rutina de la clase aportó elementos significativos y que hicieron cuestionar si se estaba frente a una docente inventora o no. Esta docente mencionó haber realizado distintas actividades no rutinarias, sin embargo en el grupo analizado no lo ha logrado.

Entre las actividades que la docente indica y que en esta investigación son catalogadas como no rutinarias se encuentran bicicleteadas desde el Liceo hasta un tambo de la zona como actividad dentro del tema producción ganadera. Esta tarea la ha realizado en más de una oportunidad pero con los alumnos del otro liceo, con los alumnos del Centro Tradicional no. En el ámbito del liceo tuvo la oportunidad de desarrollar con los alumnos de segundo año una cartelera con información sobre Francia por ser sede del Mundial de fútbol y por haber generado en los alumnos diversa curiosidad. Dicha cartelera incluía múltiples informaciones aportadas por los alumnos y que trascendía los datos geográficos como ser un fixture de los partidos.

Finalmente se debe afirmar que con el grupo de primer año que se analizó la docente no desarrolló ninguna de las actividades mencionadas anteriormente sin embargo como se señaló en el apartado referente a las destrezas docentes se observan ciertas actitudes que podrían ser indicios de futuras implementaciones de IEP.

⁹ En mi opinión no existe ausencia de la dificultad ya que la falta de comprensión lectora es un elemento clave para abordar los distintos ritmos de aprendizaje, principalmente en las "materias de leer".

En este sentido se debe recordar las tareas con el mapa en la cual cada alumno construye el suyo y fija distintas categorías como elementos topográficos o de las principales actividades productivas. La docente trabaja con un mapa en el frente del salón, un mapa impreso.

Dos dificultades se presentaron durante la utilización de esta herramienta, una la falta de clavos que permitieran colgar el mapa en el frente y la segunda la inadecuación temática del mapa para la propuesta de trabajo, según lo mencionara la docente. Ambos aspectos involucran al centro y son un reflejo más de las carencias del mismo. Sin embargo, en mi opinión, el primero de los aspectos es de posible solución por la docente e involucra los elementos ya mencionados de previsión antes de utilizar una herramienta didáctica. El segundo aspecto es de corte institucional y la única actitud posible de la docente es comunicar dicha carencia a la directora del centro. La solución de la primera dificultad y la previsión del trabajo en clase que ella implica es un camino hacia el mejoramiento de esta actividad.

Otro elemento que considero esencial en este sentido es el logro de un control eficaz de la disciplina. La ausencia de este es una característica compartida con los docentes no inventores.

En su discurso así como en otras instancias el manejo de la invención está presente, así como la voluntad para llevar a cabo dicho cambio educativo. Esta voluntad de cambiar es lo que nombra a esta docente, es una *docente voluntariosa* aunque no logra siempre, plasmar dichas ideas.

La pregunta que surge del caso de la *docente voluntariosa* es el por qué no logra inventar en este liceo y en este grupo en particular. Las respuestas deben buscarse en las características del grupo, desordenado en su actuación, y en las carencias del liceo. Así como también en el cansancio personal mencionado por la docente.

3.3 LA PRESENTACIÓN DE LOS GRUPOS

Los grupos fueron seleccionados según lo propuesto en el diseño auxiliar, en este sentido los cinco grupo se caracterizan por igual porcentaje de alumnos repetidores (16%)¹⁰, tamaño (Rango: 3) y grado (1er. año). El siguiente cuadro sintetiza la opinión de cada uno de los docentes sobre su grupo.

Cuadro Nro. 3 : Opinión de las docentes del Centro Piloto sobre su grupo analizado.

DOCENTE INVENTORA PLANIFICADORA	"El grupo es bueno. El problema es ése que ellos reconocen, que no estudian pero podrían ser superiores. Es un grupo de gente linda, muy inteligentes todos. Hay gente muy buena y estudiantes, no es lo que uno desea siempre que quiere más pero de todas formas no es malo...es aceptable, bueno diría yo."
DOCENTE APRENDIZ	"Los problemas son cosas de todos los días. Basta fijarse, en los recreos, lo violentos que son. Es fácil identificar a los imbancables de la clase que además son los repetidores. Es un grupo muy difícil. Son muy dispersos y los escritos son bajos. Denotan la falta de estudio y de atención."

¹⁰ En el Centro Tradicional no fue posible acceder a la acreditación obtenida por los alumnos en 6to año.

Cuadro Nro. 4: Opinión de los docentes del Centro Tradicional sobre su grupo analizado.

DOCENTE INVENTOR CARISMÁTICO	"Vos estuviste en la clase y viste que ellos trabajaron de forma muy especial por el video, se mostraron muy entusiasmados y eso hay que alimentarlo permanentemente a veces de debe encontrar el ganchito para mantenerles la atención. Cuando los dejás un poco más sólos, a transmitir ideas y redactar todavía les falta mucho, no porque estén en primero, sino que comparativamente con los compañeros de primero están un poco más lejos. Un nivel más o menos medio tradicional bajo."
DOCENTE DESAMPARADA	"Sinceramente no me siento cómoda trabajando con el grupo y no renunció porque tengo pocas horas. Es un grupo inquieto. No se como hablarles, no entienden lo que les digo. Los escritos son un desastre"
DOCENTE VOLUNTARIOSIA	"Se trata de un grupo inquieto. Los que estudian tienen como el ansia de vomitar los datos que aprendieron, con los mapas se entusiasman pero en los escritos fallan a pesar de que son las mismas actividades que hicimos en la clase la vez anterior."

Lo ya presentado para cada caso al referirse al vínculo docente- alumno y con base en las observaciones de aula se pueden clasificar los grupos de la siguiente manera:

Cuadro Nro. 5: Características del grupo según observaciones

	PARTICIPATIVO	NO PARTICIPATIVO
ORDENADO	inventor carismático/ inventora planificadora	
DESORDENADO	voluntariosa	aprendiz/desamparada

En las conclusiones se retomarán estos aspectos señalados por los docentes y observados en clase, focalizándose en la organización de la disciplina y en los discursos manejados por los docentes.

CAPÍTULO IV: LOS PATRONES DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS IEPS

4.1 LA IMPLEMENTACIÓN DE LA DOCENTE INVENTORA-PLANIFICADORA

La propuesta aquí es la descripción de la implementación de la dinámica de trabajo concreta desarrollada por esta docente de Inglés, que si bien refiere a lógicas o metodologías de trabajo convencionales, de su combinación resulta una actividad no rutinaria.

4.1.1 La planificación como el elemento central de la IEP

Como se adelantó en la presentación de cada caso, el elemento "planificación" predomina en la manera de trabajo de esta docente. El mismo se divide en tres grandes planificaciones: una anual, una mensual y una diaria.

Su planificación anual consta de una definición de objetivos generales, objetivos específicos, estructuras, funciones y contenidos.

A esta primera parte se le anexa un diagnóstico de grupo en el cual se incluyen generalidades respecto al grupo así como la identificación de casos particulares que presentan problemas disciplinarios. La planificación anual culmina con una gráfica donde están representados los conocimientos previos de los alumnos respecto al idioma. La triangulación de la información obtenida durante la primer entrevista con la docente y el documento escrito de Planificación Anual señala la repetición de términos y expresiones con relación a los objetivos perseguidos como: "whole language", autoevaluación, priorización de contenidos sobre estructuras gramaticales, la incorporación de habilidades escritas y orales.

Con relación a la planificación mensual se debe señalar que la misma se realiza de forma colectiva con la otra docente de Inglés de primer año (docente- *aprendiz*). La misma contiene elementos como el tiempo empleado para cada objetivo concreto, los sistemas de evaluación de previstos y el tipo de interacción prevista.

Por último la planificación diaria consiste en una detallada descripción de lo que se realizará en determinada clase contemplando aspectos como el tiempo, la interacción y los contenidos. Culmina con un comentario del docente sobre la manera en que se trabajó y el registro de hechos imprevistos.

4.1.2 Su implementación de la IEP : características y etapas

Las características de la invención en cuanto acción no rutinaria y referida a una práctica didáctica quedarán evidenciadas a medida que se describa la implementación del trabajo concreto categorizado como IEP.

El patrón de implementación presenta las siguientes etapas: una primera instancia en que la docente pregunta sobre una forma alternativa de trabajo a lo que los alumnos responden proponiendo un grupo musical sobre el cual trabajar, una segunda etapa que consiste en la planificación de la tarea a realizar por parte del docente y una tercera etapa que consistiría en el trabajo concreto del aula, el cual puede ser, a su vez, dividido en tres instancias:

- una primera referida al trabajo oral e interactivo,
- una segunda referida a un trabajo individual y domiciliario concreto y
- finalmente una instancia de exposición del producto realizado.

La implementación culminaría con una etapa referida a la evaluación formal e informal de la IEP, por parte del docente y de los alumnos.

Cuadro Nro. 6: Etapas y características del patrón de implementación de la *docente inventora planificadora*.

ETAPA	CARACTERÍSTICAS
Consulta a los alumnos	Búsqueda del interés de los alumnos. Mecanismo de incentivo intrínseco.
Planificación de la actividad	Utilización eficaz de los materiales didácticos, previsión de la misma. Manejo del factor sorpresa.
Implementación de la actividad: 1. trabajo oral e interactivo 2. trabajo individual y domiciliario 3. exposición del trabajo realizado	Separación espacio temporal de la actividad. Utilización de didáctica ya conocida por los alumnos. Mecanismos orales, visuales y auditivos. Exposición de la actividad.
Evaluación de la actividad	Evaluación cognitiva de la actividad.

La propuesta de realizar una actividad concreta de invención surgió de una inquietud de la docente: " *tenés que utilizar un poquito de todo porque tenés en la clase todo tipo de chico*". El objetivo era realizar una actividad distinta para captar la atención del alumnado. Esta inquietud fue transmitida a los alumnos bajo la pregunta " *¿Sobre quién les gustaría trabajar en clase?*". La respuesta fue sobre un grupo musical muy relacionado a la cultura adolescente como son los Backstreet boys.

Aunque se desarrolló una planificación previa de este trabajo, la misma no se obtuvo. Sin embargo de las observaciones se desprende una sistematicidad en la implementación de la actividad. Esta afirmación es justificada por un lado, por la forma habitual de trabajo de la docente en cuanto a la planificación y por otro por el manejo del tiempo y los materiales didácticos utilizados en clase.

Como indicadores de dicha planificación, deben señalarse el manejo eficaz del tiempo de utilización de un medio didáctico concreto como es el grabador y sobre todo el conocimiento por parte de la docente de las características del grupo musical, afirmando que " *tuve que leer mucho sobre quienes eran los Backstreet 's boys*".

Otro elemento que se considera jugó su rol importante en la planificación fue el control eficaz del factor "sorpresa para los alumnos". Si bien estos habían propuesto un trabajo con ese grupo musical no sabían que la actividad sería ese día. Como ejemplo anecdótico sobre el grado de previsión de la docente y a un nivel muy práctico se observó que la docente trabajó con láminas y previó la necesidad de contar con cinta adhesiva de forma tal que pudiera pegar las fotos sin dificultad, asegurándose un mínimo de continuidad de la implementación. Este elemento, de previsión de cómo será utilizado el material didáctico, es señalado en su ausencia, por García Vera y Jiménez (1997), como un obstáculo en el uso eficaz del mismo.

Anteriormente se indicaban tres instancias de trabajo contenidas en esta tercera etapa; instancias que son diferenciadas en el tiempo y el espacio lo cual no desdeña su continuidad y coherencia lógica.

La primera instancia comienza siendo una modalidad de trabajo a la cual los alumnos estaban habituados en sus clases de Inglés. Preguntas y respuestas, mediatizadas por el docente, a través de la corrección de formas, traducción y guía en cuanto a lo que se pretende con cada interrogación. Esas preguntas que al comienzo tenían como referencia a un compañero del aula, fueron ganando en abstracción hasta ser generalizadas a la adivinanza de un personaje. A modo de ejemplo el tipo de preguntas formuladas aludía a si se trataba de un individuo o más, la nacionalidad, la profesión entre otras. La sorpresa fue cuando luego de plantear una serie de características surgió la figura del quinteto musical, no sólo a través del discurso sino a través de un póster pegado por la docente en el centro del pizarrón.

Cuando finalmente se descubre el personaje, en este caso el grupo musical la docente introduce la utilización de los materiales didácticos.

Lo descrito hasta el momento hace alusión al elemento contenido de la implementación, el cual será complementado a medida que avance la descripción de la implementación.

Con respecto a los materiales didácticos, es decir al elemento continente, se observó la utilización de láminas, grabador, pizarrón y finalmente una consigna de trabajo escrita. Estos materiales refieren a la primera instancia del trabajo concreto en el aula.

Continuando con la dinámica de trabajo, debemos señalar que la docente entregó a los alumnos una consigna de trabajo escrita y fotocopiada, realizada por ella y que consistía en diferentes tareas: llenar los espacios en blanco de la letra de una canción, completar preguntas referidas a características del grupo y la descripción de cada uno de los integrantes del quinteto. Un dato interesante sobre el diseño de la consigna es considerar que la misma tenía una foto de los cantantes, lo que suscitó en los alumnos la petición o casi ruego que les regalará la hojita a lo que la docente respondió que cada uno tenía la suya propia y les pertenecía. El trabajo continuó al escuchar y completar la canción. Siguiendo con una metodología clásica de aprendizaje auditivo de un idioma se escuchó la canción de forma completa, la cual fue tarareada por los alumnos. Luego se concentraron en cada párrafo para completar las palabras que faltaban. La docente tuvo un papel de guía en esta actividad recomendado metodologías de trabajo.

Finalmente, con la música de fondo se completaron las demás actividades propuestas en la consigna escrita. El último ejercicio del trabajo escrito era la descripción de cada uno de los personajes, esta tarea fue finalizada en casa.

El trabajo continuó, otro día de clase, con lo que se denominó el "prediseño" de un trabajo individual que sería colocado en las carteleras del aula. El trabajo proponía la descripción, en una hoja de tamaño consensuado, de las características del personaje preferido de cada alumno. El trabajo aquí se generalizó ya que no incluía únicamente a ese grupo musical sino que permitía a cada alumno trabajar sobre su "ídolo". En lo que se refiere a la modalidad continente la docente explicitó los objetivos de la propuesta. Debió hacerlo en más de una ocasión ya que la consigna no logró ser entendida o explicada con claridad. Con respecto a la dimensión contenido de la implementación en esta instancia se valió del pizarrón y de marcadores de colores.

La segunda instancia de trabajo se diferencia de las anteriores no sólo por diferir en el tiempo sino también en el espacio, puesto que fue desarrollado de forma individual y domiciliaria por parte de los alumnos. Sobre la base del prediseño realizado en clase los alumnos escribieron sobre los cantantes y luego colocaron dicha información junto con fotos en las carteleras de su salón, consistiendo en la tercera instancia.

La evaluación de la actividad se realizó en dos modalidades, una referida a los objetivos en cuanto contenido pedagógico o estructural de la IEP (las habilidades en cuanto "conocimiento" que se esperaba aprendieran o repasaran) y la evaluación de la actividad en si misma como instancia de trabajo. Con respecto al escrito no se poseen los datos de los resultados pero si el registro de observación de la clase en que los mismos fueron entregados. También fue recogida, mediante entrevista con el docente, la autoevaluación que los alumnos realizaron sobre su rendimiento en el escrito.

La opinión sobre la actividad concreta fue relevada a través de un cuestionario aplicado a los alumnos como marco del proceso de investigación. Es posible afirmar la conformidad de los alumnos con la actividad, el 83.3 % de los alumnos la consideran en términos positivos.

El siguiente cuadro sintetiza los porcentajes respecto a la opinión de los alumnos sobre esta IEP.

Cuadro Nro. 7: Distribución de los alumnos según opinión sobre la actividad.

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA ACTIVIDAD	% DE ALUMNOS
Aburrida	3.2
Indiferente	6.5
Interesante	35.5
Divertida	48.3
No opina	6.5
Total	100

Recuadro Nro. 1: Opiniones de los alumnos sobre la IEP de la *docente inventora planificadora*.

El trabajo que hicimos este año con los Backstreet's boys me pareció...

"...estupendo me encanto primero por que son mis idolos y segundo por que me gusto fue facil y escuche sus canciones.¹"

"...muy divertido por que la cantavamos, la deciamos en oraciones y todos repetian"

"...divino, me encanto trabajar sobre los Backstreet boys"

"... es muy bueno además aprendimos cosas nuevas y divertidas"

De la opinión de los alumnos se desprende la aprobación de esta invención caracterizada por una previsión y planificación de la tarea a desarrollar en el aula y donde lo auditivo, visual y gesticular se combinan para lograr dicha implementación.

4.2 LA IMPLEMENTACIÓN DEL DOCENTE INVENTOR CARISMÁTICO

Este apartado se focaliza en la descripción de la implementación llevada a cabo por el docente de Historia

4.2.1 El carisma como elemento central de la IEP

Se considera importante transmitir una interrogante que se suscitó al tomar la decisión de incorporar a este docente en la categoría de inventor.

Como será descrito a posteriori, el elemento continente principal utilizado en esta implementación es el video. La duda generada era si este elemento didáctico de uso extendido en la actualidad podía ser considerado como no rutinario.

Dos razones de orden inherentes al caso llevaron a adoptar la posición afirmativa. Por un lado la escasa utilización de este instrumento en el Centro analizado, lo que convierte su utilización en una acción no rutinaria y por otro la forma en que las películas fueron engarzadas a los aspectos del programa, tarea que indica la utilización de esta herramienta con un propósito específico y no por el hecho de *"ver algo sobre el tema"*.

¹ Las expresiones de los alumnos se transcribieron de forma fiel, no se realizó corrección ortográfica ni sintáctica.

² En mi opinión la utilización del video es una práctica extendida entre los docentes de Secundaria, principalmente de las áreas humanas, pero que no siempre logra superar la mera reproducción de información.

Este docente fue nombrado como docente carismático teniendo en cuenta la base de su implementación, a continuación se detalla el porqué de esta clasificación.

Lo primero a considerar es que el salón impide la movilidad del docente entre los bancos o hacia el fondo del mismo, lo cual inhibe este mecanismo de control basado en el recorrido del salón. Sus estrategias en cambio, tienen una cuota gesticular importante acompañada de palabras justas. Miradas fuertes, silencios largos y el cruzar los brazos son órdenes entendidas y acatadas por la mayoría de sus alumnos. Sin embargo no siempre es así, hay momentos en que dichas tácticas se vuelven ineficaces y requiere de medidas más radicales. Es así que incorpora la estrategia de trasladar la responsabilidad de asumir el desorden al alumno: *"Si querés te podés ir de clase"*. En ninguna de las dos situaciones que se presenciaron esta actitud los alumnos decidieron retirarse y por el contrario resultó un buen sedante.

Es relevante señalar que la dominación ejercida por este docente no se limita únicamente al control de la disciplina sino que presenta una finalidad formadora de valores educativos y morales. Este aspecto, del discurso regulativo, puede observarse en las siguientes situaciones.

Al regresar del recreo el docente pregunta a sus alumnos por un par de tizas que habían desaparecido. Entre silencios y *"yo no fui"* un alumno dijo haber sido él. Al preguntarle el porqué de su actitud contestó que estaba jugando. *"Bueno"*, dijo el docente, *"de aquí en más cuiden sus cartucheras porque yo les voy a quitar sus lapiceras, las voy a desamar y voy a jugar con ellas"*. Los alumnos se rieron y él se dirigió a la clase haciéndoles notar que ese era el material de trabajo con el que contaban, les pidió que miraran a su alrededor y que observaran la situación del liceo. También les recordó que en la primera clase les había pedido que lo que hubiera en su banco o en el pizarrón no lo tocaran. Terminó diciéndoles *"Espero que no se vuelva a repetir"*. El docente me comentó que lo había visto desde la sala de profesores y le pareció que no lo podía dejar pasar.

Otra situación que alude a los valores educativos es la presenciada luego del escrito, el docente preguntó a sus alumnos cómo les había ido e inmediatamente quién lo había preparado. Se hicieron categorías desde 15' a 2 horas de estudio. Dado que la mayoría había estudiado entre 15 y 30' les sugirió que en el momento que se los entregara pensarán cuánto habían estudiado y si el resultado se relacionaba con el esfuerzo. También se obtuvo respuestas del estilo *"porque no se me antojó estudiar"* ante lo que se exigió mayor coherencia de las mismas, aunque surgieron sonrisas cuando uno de los alumnos contestó que fue para *"no perder la costumbre"*.

Finalmente, mencionar que casi el 60% de los alumnos considera a la materia impartida por este docente como la que más le gusta, también es importante señalar que ningún alumno se inclina a ella como intermedia en su escala de gusto, o les gusta o no; lo cual es un reflejo de dicho vínculo basado en el carisma del docente.

Sintetizando, la influencia de tipo carismática ejercida por este docente es la que determina el segundo adjetivo del nombre propuesto.

La forma en que este tipo de dominación incide en la IEP es principalmente a través del control de la disciplina. Las carencias del liceo lleva a que los alumnos deban trasladarse de una sala a otra, este desplazamiento genera una desestructuración del orden del aula. Aquí es donde el carisma del docente se hace presente para propiciar un contexto adecuado para la implementación.

El poder de la mirada es característico de este tipo de dominación. Esta actitud se presenta como un mecanismo directo de poder, ya se mencionó la utilización de miradas fuertes para controlar la disciplina de sus alumnos. Pero el mirar también adquiere otras dimensiones que refieren a lo que Foucault (1988) denominó la optimización del panóptico. Dos elementos ya mencionados deben reiterarse a modo de ejemplo de esta fuente de poder. El primero es el control de la disciplina desde el frente del salón y de pie, lo que le permite visualizar lo que sucede en todo el salón.

El segundo ejemplo refiere al incidente de la tiza el cual fue observado por el docente desde la sala de profesores, lo cual denota un seguimiento de sus alumnos, aún en el recreo.

4.2.2 Su implementación de la IEP: características y etapas

Debe destacarse que al igual que en la *docente inventora- planificadora*, se observa la separación en el tiempo y en el espacio de las etapas de implementación de la invención, señalando una vez más la coherencia espacio-temporal que la misma presenta.

Se desarrollaron dos implementaciones cada una de las cuales consta de tres etapas: una primera etapa de selección de los videos la cual surge de las entrevistas realizada al docente; una segunda instancia que consiste en el momento en que los alumnos miran la película y la última etapa consistente en el engarce de la película a los elementos del programa manejados, a la realidad de los alumnos y a hechos de la actualidad.

Cuadro Nro. 8: Etapas y características del patrón de implementación del *docente inventor carismático*.

ETAPA	CARACTERÍSTICAS
Selección de los videos	Procura coherencia con el tema dado
Reproducción de la película	Cambio de salón. Eficacia al lograr equilibrio del orden. Utilización de los mecanismos del poder basado en el carisma
Engarce la película con el tema desarrollado.	Relacionamiento oral de la película con conceptos manejados anteriormente, de la actualidad y de la cultura adolescente.

Los alumnos miraron videos en dos oportunidades y referidos a dos aspectos del programa, el primero relacionado a la Prehistoria y el segundo a los grupos indígenas de la Banda Oriental.³

Al docente preguntar por el primero de los videos mirados comentó la forma en que trabajó el tema en el Centro analizado: *"...la segunda parte ya tenemos más para dialogar, se trabaja en base a estructuras políticas, económicas, artísticas o mentalidades o apreciación del mundo de los hombres del período, en base a estructuras se puede dialogar más porque el libro les propone ideas e información que te da chance de dialogar y ahí te da esa posibilidad, y recorro siempre a este tema de prehistoria a una película que me parece de enorme utilidad que es la 'Guerra de los Fuegos'"*⁴

De la cita anterior se desprende la manera en que el docente comienza el tema, se describe la forma en que se aproxima al video, procurando conectar lo "dialogado" en clase con la película. La idea que se desprende del discurso del docente es que el video es incorporado con coherencia al tema que ocupa, lo cual se verá reflejado en la última etapa de la implementación la que recoge la vinculación realizada por los alumnos a los temas ya dados en clase.

El docente inventor- carismático señala que las posibilidades de trabajo son diferenciales según los centros, por ejemplo en un colegio capitalino se le presenta otras posibilidades. Entre las actividades mencionadas se encuentran los paseos didácticos a museos (Antropológico y de Historia del Arte) y la realización de un "campamento indio". En este sentido el docente destaca la importancia que dichas actividades

³ La primera utilización del video, esto es el momento en que la película fue mirada por los alumnos, no se asistió, realizando observación de la clase posterior, que constituirá la otra etapa de la invención realizada en aula. La segunda implementación fue observada en forma completa

⁴ EntIraBI

confieren al aprendizaje de sus alumnos: "...si bien tiene todo el aspecto de una tarea recreativa, que también lo es, yo creo que desde el punto de vista formativo también sirve, porque después lo aprovechan, varios me lo han dicho en la clase "qué difícil era construir algo" y bueno ahí da pie por lo menos para bajar algo y decir las fabricaciones las hacían los individuos en la prehistoria tenían unas condiciones diferentes no eran infradotados sino que desarrollaban unas pautas de comportamiento que ahora no lo hacen..."⁵

Los elementos mencionados hasta el momento generan un hilo conductor a la hora de considerar las limitaciones que la organización impone a las ideas de los docentes. También se desprende la importancia que el docente adjudica a las vivencias de los alumnos, al contacto práctico de esa teoría así como a la forma de acercar dichos conocimientos. Mientras que los alumnos del liceo analizado lo hacen a través del video, los alumnos del liceo privado lo hacen fabricando herramientas y simulando la vida del hombre prehistórico.

Volviendo al Centro Tradicional, los alumnos miraron el video en la última media hora del segundo módulo de clase. Antes del recreo se cumplió con la fase anterior. Fueron avisados que irían a la Sala de videos y se emprendió el traslado hacia este lugar. El mismo no se realizó en silencio, los gritos y comentarios comenzaron desde que se enteraron que irían a ver un video. El ubicarse les llevó un tiempo considerable, mientras que el docente se encargaba de poner la película.⁶

Cuando este comenzó, con la presentación de lo que verían, el grupo se tranquilizó. Su comportamiento fue más inquieto del que presentaban en clase, la dispersión era mayor en el fondo de la sala.

La táctica didáctica preponderante fue la de ir señalando los aspectos en los que los alumnos debían concentrarse, al tiempo que comentaba y señalaba lo que iban viendo.

El timbre tocó y el video no había finalizado, se quedaron unos minutos y el docente señaló la tarea para la clase siguiente: redactar lo que más les había impactado de dicho video.

La clase siguiente comienza pidiéndole a los alumnos un comentario libre sobre lo visto en la clase anterior, objetivo que fue explicitado de la siguiente manera: "*Primero quiero que me digan que fue lo que más les llamó la atención de la película para después ir adentrándonos en lo que Uds. leyeron en el libro.*"

Luego de nombrar distintos elementos los alumnos buscaban posibles explicaciones a través de los conceptos dados en clase o que debían haber sido estudiado. A este tipo de trabajo le llamaban "plantear hipótesis".

La clase se caracterizó por tener un nivel interactivo importante. El docente guió los comentarios de los alumnos de forma tal que se relacionaran con temas manejados anteriormente o con elementos de su vida cotidiana. Un ejemplo es el rol del jefe guerrero en esa sociedad. Primero le preguntó por las características de este, entre las que se mencionó la capacidad de guía. Luego les pidió que trasladaran esas características a un equipo de fútbol y en qué figura las encontraban. En el capitán fue la respuesta de los alumnos.

Finalmente debe mencionarse la opinión del docente sobre esta forma de trabajo y el impacto que tuvo en sus alumnos. Considera que consiguió "*encontrar el ganchito*" a través del video, señala que despertó se entusiasmo el cual "*debería alimentarlo constantemente*".

Sólo un 3.7 % se manifestó indiferente ante la actividad, el resto lo hizo bajo términos positivos.

⁵ EntIraBI

⁶ Faltaba un cable para que el video funcionara pero eso fue resuelto en menos de 3 minutos.

Cuadro Nro. 9: Distribución de los alumnos según opinión sobre la actividad.

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA ACTIVIDAD	% DE ALUMNOS
Aburrida	0
Indiferente	3.7
Interesante	88.9
Divertida	7.4
No opina	0
Total	100

Recuadro Nro. 2 : Opiniones de los alumnos sobre la IEP del *docente inventor carismático*

Los videos que miramos este año sobre el Neolítico y los grupos indígenas en el Uruguay me parecen:

“...interesantes por que nos ayudan con los trabajos dados en clase”⁷

“...buenos y educativos.”

“...muy interesantes porque te ayuda a saber mas del pasado”

“...muy interesante porque miramos como vivian antes”

La opinión de los alumnos sobre la invención del docente de Historia también son positivos, implementación basada en el recquilibrio logrado por el docente en el aula luego de la movilización que implica ver el video. El mismo es logrado a través de técnicas sutiles de dominación, a través de la seducción del carisma.

4.3 LAS SIMILITUDES Y LAS DIFERENCIAS EN LOS PATRONES DE IMPLEMENTACIÓN DE LA IEPS

Dos son los docentes inventores y dos los patrones de implementación, aunque las similitudes también se encuentran presentes.

La comparación entre los docentes debe realizarse con cautela debido a que imparten diferentes asignaturas. Es claro que el contenido de lo que se enseña limita la forma en que se hace.

Antes de adentrarse en las diferencias y similitudes de los modelos de IEP es importante mencionar tres características personales que distinguen a los docentes inventores del resto, ellas son: una alta formación docente ya sea formación inicial o actualización, más de ocho años de docencia y permanencia por más de tres años en los centros analizados. Esto sugiere la incidencia de dos factores el conocimiento del centro en que trabajan y la formación académica.

Tres son las diferencias encontradas en los patrones de implementación, una referida a la base de la implementación, otra la finalidad pedagógica de la actividad y por último el aspecto de la actividad enfatizado. Los tres aspectos guardan coherencia entre sí y determinan de esa manera la unidad del patrón.

⁷ Las expresiones de los alumnos se transcribieron de forma fiel, no se realizo corrección ortográfica a ni sintáctica.

El elemento de sustento principal manejado por la docente inventora es la planificación mientras que el docente de Historia se centraliza en el carisma. A través de una planificación detallada la docente de Inglés logra llevar a cabo un trabajo no rutinario en el aula. Este se ve reflejada tanto en la búsqueda y preparación del material de trabajo como en la sincronización de la actividad. La propuesta del docente de Historia está más sujeta a la interacción de clase, siendo la base para su desarrollo el orden de la misma. Un marco de invención con estas características es logrado a través de la dominación carismática.

El fin propuesto por la docente inventora es el repaso de temas manejados con anterioridad mientras que el docente carismático propone la introducción de nuevos temas. Esta diferencia es significativa ya que indica la utilidad de una invención en distintas etapas del aprendizaje, ya sea como mecanismo de fijación de conceptos básicos o como una forma de organizador de avance hacia un nuevo tema.

Finalmente, en el caso de la docente de Inglés el énfasis está puesto en el impacto que produzca en los alumnos. El docente de Historia se focaliza más en el tema correspondiente y en establecer la relación entre este y la actividad propuesta.

Cuadro Nro. 10 : Diferencias de los patrones de implementación de las IEPs.

ELEMENTO DE IMPLEMENTACIÓN	DOCENTE INVENTORA PLANIFICADORA	DOCENTE INVENTOR CARISMÁTICO
Base	Planificación	Carisma
Fin pedagógico	Repaso de conceptos ya manejados	Organizador de avance hacia nuevos temas
Aspecto enfatizado	Impacto producido en los alumnos	Relación entre conceptos y videos

En ambos modelos de IEP también se encuentran similitudes. La primera de ellas refiere a la preponderancia de la participación de los alumnos sobre la utilización de la herramienta didáctica. El protagonismo lo asumen los alumnos y no el video o el grabador.

Ambos docentes logran una organización eficaz de la disciplina. La misma la logran a través de frases generales dirigidas a la totalidad del grupo. En el docente carismático dicha forma de dirigirse a sus alumnos presenta una carga emotiva significativa al tiempo que es reforzada con "miradas fuertes".

La tercera semejanza refiere al aprovechamiento del factor sorpresa por ambos docentes. Ninguno de los grupos conocía que ese día realizarían una actividad distinta. La falta de previsión por los alumnos de la tarea que realizarían es considerada por los docentes como una estrategia para aumentar su atención así como para evitar cierta dispersión anticipada.

4.4 LOS NIVELES DE INVENCION Y LAS APROXIMACIONES A LOS PATRONES

Es posible distinguir dos niveles en los que las invenciones se presentan, uno es el discurso de los docentes, otro el objeto de estudio de esta investigación: la implementación de las invenciones en los espacios del aula.

Es probable que aquel docente que logre este segundo nivel lo haga manifiesto a través de su discurso. En este sentido se maneja el supuesto que aquel docente que utilice a nivel discursivo la invención está en el camino hacia una futura implementación de la misma. Los dos docentes inventores manejan el concepto de invención en ambos niveles.

La *docente voluntariosa*, por su parte, se mueve a nivel discursivo en el área de los cambios educativos. En dos sentidos se encuentra la referencia a las invenciones,

una ligada a un discurso de ruptura y el otro referido a distintas actividades realizadas en otros liceos y con otros grupos. La *docente voluntariosa* posee en su desempeño antecedentes de invenciones y también realiza una valoración positiva del cambio educativo. Esta docente se encuentra en el camino de las invenciones educativas planificadas. La pregunta emergente es qué sucedería si esta docente concentrara sus horas en una institución, el contexto organizacional no fuera desfavorable y sus estrategias de control de la disciplina se tomaran más eficaces. En cuanto a los patrones de implementación es de esperar que presente un tipo de implementación distinto de los observados en los docentes inventores, en donde la interacción del aula sea la base de esta implementación, apoyada en la participación activa de los alumnos en la construcción del aprendizaje.

En el caso de la *docente aprendiz* se observa en su discurso la valoración positiva de los cambios educativos en el aula. El acercamiento hacia el patrón de implementación de la *docente inventora- planificadora* es notorio. En primer lugar porque la *docente aprendiz* se nutre del apoyo de esta docente tanto en aspectos técnicos como elementos de soporte emocional. Es de suponer que una vez superada su "juventud" y luego de lograr un mayor control de la disciplina, y manteniendo el apoyo de la docente inventora planificadora, esta docente logre desarrollar actividades inventivas.

La situación de la *docente desamparada*, en cuanto posibilidades de invención, es incierta. Ni en su discurso ni en su práctica se encuentran indicios de posibles invenciones. Esto torna difícil incurrir en un posible patrón de invención. Esta docente se encuentra desamparada, sin un lazo emocional ni técnico con otros docentes. Este aspecto es una clara diferencia con la docente aprendiz y es en donde esta última guarda ventaja. El trabajo en equipo y el asesoramiento de un colega más experimentado son posibles caminos hacia el mejoramiento en su didáctica.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Este capítulo final procura integrar los principales hallazgos y cuestionamientos surgidos en esta investigación al campo más general de la sociología de la educación, y al tema más específico de la invención educativa.

5.1. LOS PRINCIPALES HALLAZGOS DEL ESTUDIO

Cinco son los principales hallazgos de este estudio:

5.1.1 La planificación como elemento de la IEP

La perspectiva tecnológica del cambio en educación basada en el incremento en los niveles de racionalización de la práctica docente ha tenido a lo largo de su preponderancia en la investigación académica, muchos promotores así como detractores.

La discusión se basa por un lado por su convocatoria de "realizar planificación", tanto a nivel del centro como al interior del aula, y por otro lado por tratarse del paradigma teórico que gobierna las políticas educativas orientadas al cambio.

Desde este estudio de casos se presentan nuevos elementos que permiten señalar la ausencia de un tipo único de planificación antecedente de una invención educativa. Pero al mismo tiempo debe señalarse que las posibilidades de institucionalización de estas propuestas de cambio sí dependen de ciertas características específicas de la planificación adoptada.

Una planificación detallada que permita anticipar lo que sucederá en la clase, así como prever todo posible error de aplicación, es parte esencial en la eficacia del cambio educativo según el paradigma tecnológico. Se alude a una *planificación normativista* (Aguerrondo, 1996: 143) en la cual: "...una rigidez e inflexibilidad no les permite reconocer ni tomar en cuenta los cambios sorpresivos y las dificultades que pueden acontecer a lo largo del período de implementación".

Se confía en una anticipación eficiente de lo que acontece en el aula durante la aplicación de la implementación. En el ámbito de la investigación educativa, como fue argumentado en el capítulo teórico, estas creencias se encuentran en decadencia cobrando relevancia los aspectos interactivos del aula así como las posibilidades de error del propio docente¹.

La utilización de dicho tipo de planificación puede estar asociada a dos aspectos: por un lado la "fe en lo racional- planificado" y sus resultados, como significado aprendido de la cultura distintiva del "buen profesor" aún vigente entre los docente uruguayos, a pesar de la decadencia del paradigma tecnológico así como de la recomendación o exigencia de las autoridades, en algunos casos, de la utilización de la planificación.

Tanto la IEP llevada a cabo por el *docente inventor carismático* como la desarrollada por la *docente inventora planificadora* poseen elementos de planificación.

Sin embargo es necesario distinguir entre lo que es la planificación en términos de definición de objetivos generales, específicos, funciones, estructuras y contenidos, como la desarrollada por la *docente inventora- planificadora*, y aquella llevada a cabo por el *docente inventor carismático*. En este último la planificación se presenta como un cronograma burocrático (pasada luego de la clase a la libreta) de las actividades que desarrollará en el aula, no tiene el carácter formal y elaborado presente en la planificación de la primera.

¹ Se hace hincapié que el ocaso de este paradigma se constriñe al ámbito de la investigación académica ya que el sistema educativo uruguayo se encuentra aún influenciado por el mismo.

En la docente de Inglés la planificación ha sido explicitada gráficamente en un documento, el cual siente útil para el desempeño de la actividad. En el caso del docente de Historia, la planificación se presenta como un proceso mental, esto es como una ideación de lo que realizará en el aula y su escritura responde a aspectos meramente burocráticos.

Si bien la *docente inventora planificadora* basa su invención en una planificación detallada que lleva a considerar en un primer momento su proximidad a los postulados del paradigma tecnológico, reconoce, incorpora e interpreta los elementos surgidos en el desarrollo de la clase. En este sentido deben rescatarse las conceptualizaciones de Gysling (1992) en relación a los pensamientos preactivos explicativos o anticipatorios. Si bien existe una base racional y planificada, todo proceso educativo se desarrolla en una red de interacciones por lo que cualquier adecuación curricular se encontrará determinada por esta.

La complejidad del proceso educativo impone la necesidad de hablar en términos de zonas de mayor grado de certidumbre y otras de menor, en este sentido se cree en la proximidad de la docente de Inglés a un tipo de *planificación estratégica-situacional*, la cual se desarrolla en el marco de lo posible, partiendo de un "*objetivo imagen*" (Aguerrondo, 1996: 144)

En el caso del *docente inventor carismático* la planificación como elemento racionalizado está ausente. El componente interactivo es el que prevalece, se deja a un lado una planificación que estructure la clase, la supremacía de la implementación en sí misma es notoria.

Una posible crítica a esta modalidad de trabajo es la dificultad que genera a la hora de ser evaluada. Sin dejar de reconocer la influencia de los factores interactivos y el proceso de "*mutación*" que toda intención de cambio presenta, sería interesante considerar que la falta de conocimiento del punto de partida del docente y aún de los objetivos que persigue con el trabajo propuesto dificulta una futura generalización o institucionalización de la actividad.

Quizá la solución no se encuentre en una planificación detallada que conduzca a un cumplimiento obsesivo de la misma sino en una evaluación crítica de la propuesta de invención.

5.1.2. Las Invenciones Educativas limitadas al contexto organizacional

La crítica más arraigada sobre el paradigma tecnológico del cambio educativo es su noción de convergencia en una única innovación generalizada y homogénea, de las distintas expresiones locales del cambio.

Desde este estudio se introducen elementos para abonar la influencia del contexto organizacional en las experiencias de cambio, al punto de precisar los límites entre lo que es una experiencia de cambio y la que no lo es.

Así es que el segundo elemento a considerar sobre las IEPs es la necesidad de contextualización de todo proceso de cambio. Lo que es una IEP en una organización no lo es necesariamente en otra. Ante una situación organizacional desfavorable como la presente en el Centro Tradicional, la utilización del video es considerada una acción innovadora².

Toda intención de invención está condicionada por la organización, tanto en sus elementos materiales como en los referidos a la gestión educativa. El inventar no tiene valor en sí mismo sino que lo asume al adecuarse al contexto en que se desarrolla. Por ejemplo, ante un bloqueo referido a aspectos materiales de la organización, dos alternativas se presentan, una es la no utilización de los escasos medios que el liceo proporciona por no considerarlos los más adecuados y otra es la realización de un esfuerzo creativo para maximizar las escasas posibilidades.

Igualmente debe señalarse que la creatividad no parece tener cabida ante una jornada caracterizada por el multiempleo, un promedio elevado de escritos para corregir por mes, la falta de estímulo económico e incluso la falta de capacidad y formación del propio docente.

Esto conduce a retomar los elementos manejados por Schiefelbein (1994) respecto al mito del docente creador.

5.1.3 El ambiente generalizado de cambio y el mito del docente creador

Entre los aspectos constitutivos del cambio generalizado a nivel del centro se reconocía el trabajo en equipo. Esta modalidad de desempeño laboral se ha puesto muy en boga en los últimos tiempos, se la ha considerada la opción más eficaz tanto a nivel de los docentes como en lo referente al trabajo en aula.³

En este sentido se presentaba el tipo de relacionamiento existente entre la *docente inventora planificadora* y la *docente aprendiz*, en una lógica de asesoramiento en el desempeño como fomentador de posibles cambios educativos a nivel del aula. Es así como renace la crítica planteada en el primer capítulo respecto al mito del docente creador, léase para esta investigación, inventor.

Schiefelbein (1994) señala la importancia del desempeño eficaz del rol de ejecutante del docente, aplicador de estrategias educativas diseñadas por otros actores del sistema. En aquel apartado se sostenía la importancia, que poseía desde el punto de vista de esta investigación, los docentes creadores más allá de meros ejecutantes. Sin embargo se pecaría de ingenuo si se considerase que todos los docentes de los liceos secundarios del Uruguay poseen la capacidad pedagógica, el estímulo y las condiciones infraestructurales necesarias para crear. ¿Qué hacer ante esta realidad, resignarse y apostar únicamente a los docentes creadores?. Se considera válida la alternativa de apostar a buenos aplicadores de estrategias educativas eficientes, cuidando especialmente tanto la calidad de la creación como la de la ejecución.

Las prácticas observadas en el Centro Piloto contribuyen en este sentido a través de los procesos de evaluación y la coordinación curricular. La modalidad de tutoría realizada de forma natural en el Centro Piloto observado indica una posible conexión entre lo que sería un docente creador y un docente ejecutante. En este sentido debe rescatarse lo ya señalado respecto a un evaluación crítica del trabajo de cada docente para procurar, de este modo, compartir experiencias de innovación.

Así surgiría un nuevo elemento de análisis asumiendo el paradigma político del cambio educativo, esto es, la investigación de los distintos intereses, contradictorios quizá, en este tipo de relacionamiento.

5.1.4. Las dificultades en la organización de la disciplina: el discurso regulativo y el discurso instruccional

Este estudio de casos proporciona evidencia para señalar que la base de la implementación educativa se encuentra en una construcción eficaz del orden imperante en el aula.

Este elemento pueden ser analizado bajo las categorías bernstenianas (1993) de discurso instruccional y discurso regulativo: el primero se ocupa de "hechos, procedimientos y juicios implicados en la adquisición de habilidades específicas" y el segundo de "normas de orden social, carácter y modales" (Bernstein, 1993: 216). Todo discurso instruccional se basa en uno regulativo, de ahí la importancia de este último. El manejo eficaz de la disciplina es la base para la adquisición y transmisión de competencias, esto es el fin de la invención educativa.

³ Beare, Caldwell y Millikan (1992), OCDE (1991), Perkins (1995), Delors (1996)

De la misma forma que una planificación detallada resultará siempre insuficiente al enfrentarse a la interacción del aula, es imposible la transmisión exhaustiva de una implementación de un cambio educativo.

Cada docente deberá manejar a priori y de forma eficaz aquellos elementos que hacen a la construcción del orden del aula.

En el caso de los docentes no inventores un elemento emergió de las observaciones en clase y de los comentarios de estos: la organización ineficaz de la disciplina. Este elemento reviste a las destrezas personales de los docentes así como a la actitud adoptada por los alumnos.

El tiempo de clase utilizado por estos docentes para mantener a los alumnos ordenados convierte a dicho orden en un fin en sí mismo, en desdén de la actividad educativa. Esto es vivido por los docentes como una tarea estresante, quizá más que la corrección de escritos, llegando al caso extremo de pensar en renunciar al grupo. Se considera que una IEP necesita de un contexto ordenado de trabajo el cual no es sinónimo de "silencio" así como tampoco de protagonismo exclusivo del docente. Ante estas situaciones de indisciplina la tarea educativa se torna rutinaria tanto para los alumnos como para los propios docentes.

Los docentes logran organizar y reequilibrar el orden del aula para implementar la invención. Este aspecto se observa más claramente en el caso del *docente inventor carismático* quien logra desarrollar la IEP basándose en el poder de su carisma.

Ni la *docente desamparada* ni la *docente aprendiz*, basando su legitimidad en aspectos tradicionales y en cierta medida legalistas, logran mantener el orden del aula. Esta constatación tiene dos lecturas posibles, por una lado la falta de percepción de los alumnos del rol docente como actor dominante y por ende una autoridad pedagógica deteriorada lo que llevaría a aumentar la resistencia. Otra posible explicación se encuentra en la importancia que una legitimación de base carismática posee a la hora de mantener el orden del aula y propiciar la invención. Esta carencia se encuentra en el ámbito del discurso regulativo.

Finalmente se debe considerar la disciplina como un nivel en el que las invenciones también tienen cabida. Quizá una organización de la disciplina a través de mecanismos creativos como son los "callómetros" u otros sistemas de recompensas y castigo gane en eficacia y sea un buen comienzo para paliar uno de los elementos bloqueadores de las invenciones educativas.

5.1.5 Las Invenciones Educativas Planificadas y su posibilidad de generalización

Las IEPs son cambios educativos limitados al contexto, posibles de compartir con colegas y basadas en un discurso regulativo y en un manejo eficaz de la disciplina. Teniendo en cuenta estos aspectos la pregunta que surge es por la generalización o institucionalización de estas actividades.

El adjetivo inventor de los dos docentes fue acompañado de una segunda adjetivación que refería a la base de implementación de la IEP. Sin embargo así como se señaló que en ambas implementaciones se encuentra el elemento planificación, no se puede desconocer en ambos casos el peso del "carisma" de los docentes⁴.

En el caso del docente carismático este poder se presenta como un rasgo distintivo mientras que en el caso de la docente de inglés dicha base de legitimación se presenta complementaria con otros elementos pertenecientes al ámbito de la legitimación legal y tradicional.

Focalizándose en el caso del docente de Historia y pensando en la generalización o institucionalización de su actividad emerge el concepto de *rutinización*

⁴ En ambos casos se trata de una ruptura de continuidad con el orden legal- tradicional instituido. Este aspecto queda claro en el manejo que realizan ambos docentes del factor sorpresa como una dimensión del estímulo y de la necesidad incesante de un nuevo estímulo de forma tal de sostener su fuente de legitimidad.

del carisma. Según la conceptualización de Weber (1976) el carisma como legitimación de relación de dominación tiende a transformarse en un tipo de legitimación tradicional o legal, esto se debe al carácter de extraordinario y extracotidiano del mismo.

El compartir la experiencia de cambio supondría en cierta medida la objetivación de la actividad. Se supone que el docente debería explicar los mecanismos a través de los cuales logra por un lado el orden en su clase y por el otro llevar a cabo el trabajo con los videos sin perder el equilibrio disciplinario.

La pregunta que surge es a quien se debería transmitir esta experiencia, en términos de Weber (1976) formaría parte de la problemática de la *"sucesión del carisma"*. Dos son las posibilidades: o bien se comparte la experiencia con un docente que posea un mínimo de características carismáticas (que le permitieran por ejemplo, la organización eficaz de la disciplina) procurando transmitirle otros " secretos " para maximizar esa potencialidad o bien se la comparte de manera menos indiscriminada convirtiéndose en una manera legitimada de "hacer las cosas".⁵

En el caso de la docente de Inglés la institucionalización de su actividad se limitaría al orden instructivo (Bernstein,1993: 216) compartiendo su sistema de planificación. Dicha generalización hace a un saber técnico y por ende al cumplimiento de una norma que indica la forma en que la implementación debe desarrollarse. Queda pendiente el compartir los elementos que hacen al control de la disciplina y por ende al orden expresivo.

Un último elemento a señalar es el referido al valor de la actividad por tratarse de algo distinto, algo nuevo. Es el valor de lo diferente, de lo no rutinario.

Un posible planteamiento respecto a la institucionalización de estas actividades es: *¿ Si las IEPs fueran generalizadas, no perderían su valor intrínseco?*

El razonamiento es el siguiente: si estas experiencias de innovación son practicadas por todos los docentes de una organización se tomarían rutinarias.

Dos precisiones deben hacerse al respecto, la primera es que toda experiencia de cambio está determinada tanto por los contenidos curriculares de la asignatura como por la propia interacción del aula, por lo tanto ninguna invención será igual a otra. Y un segundo aspecto refiere al adiestramiento de los docentes a la hora de inventar, teniendo presente que no son actividades diarias ya que maximizan el factor "sorpresa para sus alumnos".

5.2 ¿PARA QUÉ INVENTAR?

Como eje de reflexión final me gustaría señalar una pregunta que atraviesa esta investigación desde la inquietud inicial hasta los principales hallazgos señalados en este capítulo. El planteo de esta pregunta resultará productivo tanto para el investigador de la realidad socioeducativa como para los propios actores involucrados y es sobre el fin de la invención, esto es el *¿Para qué inventar?*

Esta pregunta guarda sentido bajo una mentalidad de co-responsabilidad en los procesos de cambio. Dicho planteo tiene relevancia si se piensa en la influencia compartida de factores del sistema, del centro y de los propios docentes, procurando no caer ni en la supremacía de la fuerza de voluntad del superdocente ni en la crueldad desmedida del sistema.

Cuando la regla es que la jornada laboral se caracterice por el multiempleo, cuando no se cuenta con los materiales didácticos específicos ni con el apoyo pedagógico desde las autoridades del centro, cuando no existe el marco consuetudinario para cambiar o cuando los docentes no poseen conocimientos

⁵ La institucionalización de las IEPs puede ser leídas bajo otras categorías como es la perspectiva política del cambio educativo. Aquí cabría preguntarse por los actores que impulsan dicha institucionalización, las autoridades del centro, los propios docentes así como por los distintos sistemas de resistencias que se generan.

didácticos y no encuentran ni la motivación ni la respuesta en sus alumnos , para qué desarrollar una actividad no rutinaria.

Se pueden ensayar respuestas que cada docente guardará para si mismo, respuestas que aludirán de manera directa o implícita a aspectos del incentivo del alumnado, del aprendizaje significativo y de la vocación docente.

Sin embargo no es preocupante que nuestros docentes se cuestionen por el fin o por el valor que se le otorgará a una actividad no rutinaria sino que lo angustiante es, que ni siquiera lleguen a plantearse la posibilidad de desarrollar una actividad innovadora. Esta parece ser la regla en nuestro profesorado, reflejo de la poca capacidad de autonomía y creación, que se han ganado, que les han otorgado.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ◆ Aguerrondo, I. " Planificación de las Instituciones Escolares" en " Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión." Edit. Troquel Educación, Buenos Aires, 1995.
- ◆ Aristimuño, A. "El cambio en la educación" en Revista Prisma Nro. 11, UCUDAL, Montevideo, 1999.
- ◆ Aristimuño, A. "Schools do matter: a study about the implementation of remedial courses in four high schools in Uruguay", Universidad Católica de Lovaina, 1996.
- ◆ Báez de la Fe, B. " El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa". Revista Iberoamericana de Educación, Nro4, 1994.
- ◆ Beare, H – Caldwell, B.J – Millikan, R.H. "Cómo conseguir centros de calidad . Nuevas técnicas de dirección". Edit. La muralla S.A, Madrid, 1992
- ◆ Berman, Paul " El cambio educativo; un paradigma de implementación". Traducción parcial del artículo "Educational Change: an implementation paradigm" (1981) a cargo de Aristimuño, 1992
- ◆ Bernstein, B. " Aproximación sociolingüística a la socialización: con algunas referencias a la educabilidad". en "Clases, códigos y control" Vol. I: "Estudios teóricos para una sociología del lenguaje". Edit. Akal Universitaria, Madrid, 1971.
- ◆ Bernstein, B. " La sociología de la educación: un breve resumen". en "Clases, códigos y control" Vol. II, Edit Akal Universitaria , Madrid, 1975,
- ◆ Bernstein, B. "Los conceptos del discurso instruccional y regulativo" en "Clases, código y control" Vol. IV: "La estructura del discurso pedagógico". Edit. Morata, Madrid, 1993.
- ◆ BID/OPP/PRIS "Diagnóstico Sectorial de Educación ". Tomo III, Montevideo, 1994
- ◆ Bonal, X. " Sociología de la Educación". Edit. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- ◆ Bourdieu, J- Passeron, JP. " La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Edit. Fontamara, México, 1995.
- ◆ Byrk, A- Lee, V- Holland, P. "Catholic School and the Common Good". Harvard University Press, 1993. (Cap. 4 y 6)
- ◆ Campbell, D - Stanley, J. "Diseños Experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social". Capit.1,2,3,5. Edit. Amorrortu , Buenos Aires, 1982.
- ◆ Cariola, P –Rojas, A. " América Latina: en busca de una educación de calidad". Revista Prisma Nro. 11, UCUDAL, Montevideo, 1999.
- ◆ Cea D'Ancona,M "Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social" Capit.3,4,7. Edit. Síntesis, Madrid, 1996.

- ◆ CEPAL, "¿Aprenden los estudiantes ? El ciclo Básico de Educación Media". (Extracto publicado en Educación y Derechos Humanos, AñoVI, Noviembre 1992. Nro. 17)
- ◆ CEPAL-ANEP "Enseñanza primaria y Ciclo Básico en la educación Media del Uruguay". Montevideo, 1990.
- ◆ CEPAL-UNESCO "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad." Naciones Unidas, Santiago, 1992.
- ◆ Charnay, R "Aprender (por medio de) la resolución de problemas" en Parza, C -Saiz, I.(comp.) "Didáctica de Matemáticas. Aportes y Reflexiones". Edit. Paidós, Bs. As, 1994.
- ◆ Davis, G- Thomas,M. "Escuelas eficaces y profesores eficientes". Edit. La Muralla, Madrid, 1992.
- ◆ De Corte, E. " Aprender activamente en ambientes educativos dinámicos" en Revista Prisma Nro. 11, UCUDAL, Montevideo, 1999.
- ◆ Delgado, J -Gutiérrez, J. "Teoría de la observación" en "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales". Edit.Síntesis, Madrid, 1995.
- ◆ Delors, J. "La educación encierra un tesoro". Edit. Santillana, Madrid, 1996.
- ◆ Eco, U. " Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura". Edit. Gedisa, Barcelona, 1989.
- ◆ Fernández, T. "La innovación en las organizaciones escolares". Revista de Ciencias Sociales Nro 13, Montevideo, 1997.
- ◆ Foucault,M " Vigilar y Castigar". Edit.SXXI , 1988
- ◆ Freund,J"Sociología de Max Weber". Capit.VII, Edit Península.
- ◆ García Vera, A - Jiménez, M. "Uso, selección de medios y conocimiento práctico del profesor". en Historia del Curriculum, Ministerio de Educación de España, Madrid, 1997.
- ◆ Gimeno Sacristan."El curriculum: una reflexión sobre la práctica" Edit. Morata, Madrid, 1994
- ◆ Goffman, E. " La presentación de la persona en la vida cotidiana". Edit. Amorrortu, Buenos Aires. 1993.
- ◆ Gysling, J."Profesores y curriculum: un estudio cualitativo". Cide Santiago 1992
- ◆ Hamilton,D. "De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula". en Historia del Curriculum, Ministerio de Educación de España, Madrid, 1997.
- ◆ Hargreaves, A. "Culpabilidad. Estudio de las emociones en la enseñanza." en Hargreaves, A. "Profesorado, cultura y post- modernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)". Edit. Morata, Madrid 1996.

- ◆ Hopkins, D- Ainscow, M- West, M. "Making sense of change " en "School Improvement in an era of change" Edit. Wiptshine, Inglaterra, 1994.
- ◆ House, E. "Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural". Revista de Educación nro. 286 , 1971.
- ◆ Imbernón, F " En busca del discurso educativo : la escuela, la innovación educativa, el curriculum, el maestro y su formación". Cap. II "La innovación educativa, el curriculum". Edit. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1996.
- ◆ King, N. "The cualitative research interview". en Cassell,C - Symon, G "Qualitative methods in organizational research. A practical guide". Sage Publications, London, 1994.
- ◆ Lémez, R. "Educación y sociedad en el Uruguay: realidades y desafíos de cara al siglo XXI". FESUR, Montevideo, 1989.
- ◆ Louglin, C.E - Suina, J.H. "El ambiente de aprendizaje: diseño y organización". Edit. Morata, Madrid, 1990.
- ◆ Marrero, A "Del bachillerato a la Universidad, rupturas y continuidades, éxitos y fracasos". Edic. Papeles de trabajo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, diciembre 1996 b.
- ◆ Marrero, A "La extensión del tiempo pedagógico: el juicio de estudiantes y profesores". Edic. Papeles de trabajo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, setiembre 1996 a.
- ◆ MESYFOD-ANEP. "La Reforma de la Educación. El curriculum experimental en el Piloto del Ciclo Básico". Documento VII, ANEP/CODICEN, 1997.
- ◆ MESYFOD-ANEP. "La Reforma de la Educación. Seguimiento de la Experiencia Piloto del Ciclo Básico. Resultados de la implementación en 1996". Documento VI, ANEP/CODICEN, 1997.
- ◆ Montcusí Rovira, R - Sala Sureda, C "La vida cotidiana en el aula" en Revista de Pedagogía Nro. 183,1991.
- ◆ Muñoz, M y otros. "Calidad de la educación y eficacia de la escuela: estudio sobre la gestión de los recursos educativos." CIDE, Madrid, 1995.
- ◆ Nagle, A. "Método y Antecedentes" "Investigación Empírica" en "Orientación vocacional: una investigación de la perspectiva de los jóvenes uruguayos", Tesis de Doctorado, Gotemburg, 1988.
- ◆ OCDE. "Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional. Edit. Paidós, Madrid, 1991.
- ◆ Parsons, T. " El sistema social" Edit. Biblioteca de la Revista de Occidente, Madrid, 1976.

- ◆ Perkins, D. "La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente". Edit. Gedisa, Barcelona, 1995.
- ◆ Rojas, A- Cardemil, C. "Calidad de la enseñanza media. Un estudio de casos" Cide, Santiago, 1992
- ◆ Sancho, J - Hernández, F "Tecnologías organizativa de la escuela " en Novedades Educativas Nro. 71. 1996.
- ◆ Santos Guerra, M "Espacios Escolares" en Revista Pedagógica Nro. 217, 1993.
- ◆ Schiefelbein, E. "Estrategias para elevar la calidad de la educación". en "La educación" Edit. OEA, Washington, 1994.
- ◆ Sierra Bravo, R. "Técnicas de Investigación Social .Teoría y Ejercicios". Edit. Paraninfo, Madrid, 1988.
- ◆ Slavin,R. "Salas de clase efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina", PREAL, 1997.
- ◆ Trianes Torres, M. " Educación y competencia social: un programa desde el aula". Edit. Aljibe, Málaga, 1996.
- ◆ Valles, M. "Técnicas cualitativas de investigación social". Edit. Síntesis, Madrid, 1997.
- ◆ Vandenberghé, R- Staessens, K. " Vision as a core component in school culture". Documento presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Chicago, 1991
- ◆ Vanderberghe, R. "Thinking about principals: How they cope vith external pressures and internal redefinition of their role". International Journal of Education Research, 1998.
- ◆ Waddington, D. "Participant Observation" en Cassell,C - Symon,G "Qualitative methods in organizational research. A practical guide". Sage Publications, London, 1994.
- ◆ Weber,M. "Tipos de dominación" en "Economía y Sociedad" Edit. Fondo de Cultura Económica, México, 1976
- ◆ Yin, R. "Case Study Research: design and methods". Sage Publications, London-California-New Delhi, 1989.