

DESARROLLO CURRICULAR BASADO EN LA ESCUELA Y FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO

JUAN YANES GONZALEZ¹

RESUMEN

El Desarrollo Curricular Basado en la Escuela (DCBE) aparece hoy como una estrategia para la mejora escolar y, al mismo tiempo, como una vía de formación permanente del profesorado que intensifica su desarrollo profesional.

La primera parte de esta comunicación describe el contexto de surgimiento del DCBE y algunos de los supuestos en los que se basa. En la segunda parte se apuntan varias de sus implicaciones en la formación permanente del profesorado y en su desarrollo profesional.

ABSTRACT

Nowadays School-Based Curriculum Development (SBCD) appears as an strategy for school improvement and, at the same time, as inservice training that enhance the professional development of teachers.

The first part of this paper, depicts the context from which SBCD came out and describes some of its assumptions. The second part, pose some of the implications of SBCD for teachers' professional development and training.

PALABRAS CLAVE

Curriculum, Formación Permanente.

KEYWORDS

Curriculum, In-Service Training.

"El currículum constituye tanto el medio de la educación del alumno como del aprendizaje del arte de la enseñanza por parte del profesor" STENHOUSE (1980).

"La escuela como organización representa sin duda el contexto probablemente más decisivo para la facilitación o inhibición de las innovaciones" ESCUDERO (1988).

1 Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de La Laguna.

INTRODUCCION

El problema de la formación permanente del profesorado aparece de forma recurrente como una preocupación -más o menos retórica-, asumida de manera generalizada por administradores, políticos, investigadores y por los propios profesores. Preocupación que trasciende los límites de nuestro país y que afecta a la totalidad de los sistemas educativos siendo objeto de múltiples debates, encuentros, publicaciones, proyectos de intervención, desarrollo de políticas nacionales o locales. Aparece también como campo de confrontación ideológica, de elaboración de diversas perspectivas teóricas y de múltiples estrategias.

La comunicación que presentamos trata de definir algunos rasgos del marco conceptual y algunas concreciones de un modelo que tiene amplia difusión en el mundo anglosajón y que entre nosotros empieza a ser objeto de atención y de trabajo práctico en las escuelas: nos referimos al modelo de *Desarrollo Curricular Basado en la Escuela (DCBE)*. Nos interesa de forma particular por constituir en sí mismo, también, un modelo para la formación del profesorado en ejercicio.

La tesis que defendemos es que el DCBE no sólo implica una concepción original del cambio curricular, sino que simultáneamente es una parte esencial del contenido de la formación del profesorado en ejercicio. La formación permanente coincidiría, desde este supuesto y de forma sustancial, con el desarrollo del currículum. El DCBE sería así el núcleo de la mejora cualitativa del profesorado.

En el desarrollo de esta comunicación trataremos de responder ordenadamente a varias cuestiones: ¿En qué contexto surge, cuáles son los supuestos de partida y cómo funciona el modelo de DCBE en la práctica? ¿Cómo entendemos la formación permanente del profesorado desde este marco?

CONTEXTO EN EL QUE SURGE Y SUPUESTOS BASICOS DEL DCBE

Si bien la información disponible sobre el contexto de surgimiento del DCBE es bastante limitada, su aparición responde a dos tipos de condicionamientos: unos estrictamente curriculares y otros de corte socio-político. Ya aludimos a su origen anglosajón. Sería imposible hacernos una idea adecuada sin tener presente que es el resultado de un esfuerzo más amplio: el "Movimiento Curricular" que surge en Gran Bretaña. Este movimiento, que a su vez es heredero y antagonista de otros movimientos curriculares del ámbito anglosajón, se fragua en la década de los años sesenta y se consolida a lo largo de estos últimos veinte años. El movimiento curricular británico, no ha dejado de crecer, propiciando el trabajo colaborativo entre maestros e investigadores, escuelas y departamentos universitarios en torno al estudio y puesta en práctica del "currículum en acción" (GALTON Y MOON, 1986, pp. 9-14). Hoy podemos afirmar que este movimiento, y en concreto el DCBE, constituye una corriente internacional en el seno de la cual conviven una gran heterogeneidad de enfoques y de proyectos concretos (KNIGHT, 185; HOPKINS, 1985; WIDEEN, 1987; ESCUDERO, 1987, 1988; SANCHO, 1988), y que se encuentra en pleno período de expansión y crecimiento.

Otra de las peculiaridades contextuales de este movimiento es el haber surgido en el seno de sistemas educativos descentralizados. En Gran Bretaña las Autoridades Educativas Locales (LEAs: Local Education Authorities) han jugado un papel relevante en la gestión de

asuntos relacionados con la educación. Esta situación ha contribuido a la aparición de corrientes curriculares ligadas al desarrollo local comunitario, y a la colaboración entre movimiento curricular y autoridades locales. Sin embargo, aún reconociendo que la descentralización ha coadyubado favorablemente al nacimiento de este tipo de experiencias, no constituye "per se" la condición indispensable para que puedan prosperar en otros contextos y en el marco de otras tradiciones menos sensibles a los cambios promovidos desde la periferia.

En este clima surge el DCBE², como una estrategia de cambio resultado de la creatividad interna de la escuela que produce transformaciones curriculares. Pero no es solamente un modo de intervenir o de conducir la acción. Detrás del DCBE existe un marco teórico referencial situado, según nuestra opinión, en torno a tres grandes conjuntos de teorías:

En primer lugar la *teoría de la organización*, que utiliza como estrategia programas de Desarrollo Organizacional referidos a la escuela (Organizational Development: OD). Programas que pretenden: incrementar la comprensión de cómo las personas dentro de la escuela se ven afectadas unas por otras; desarrollar redes claras de comunicación; incrementar la comprensión sobre metas educativas funcionalmente distribuidas según las necesidades internas de cada subgrupo de la escuela; abordar los conflictos solucionándolos de forma constructiva por medio de estrategias de solución de problemas; desarrollar nuevas formas para solucionar problemas por medio del uso creativo de nuevas distribuciones de roles; desarrollar nuevas formas de evaluar los progresos y la consecución de metas; ampliar progresivamente los niveles de participación de mayor número de personas en la toma de decisiones; desarrollar procedimientos de búsqueda de innovaciones prácticas dentro o fuera de la escuela, etc. Todo ello con la finalidad de "institucionalizar una fuerte capacidad para la solución de problemas en la escuela" (RUNKEL Y SCHMUCK, 1984, pp. 154).

En segundo lugar, el DCBE supone la existencia de *una teoría del currículum y del cambio curricular*. Teoría del currículum que asume algunos de los presupuestos del enfoque deliberativo o cultural y del denominado enfoque crítico, y consecuentemente de algunas concepciones fenomenológicas de la educación y de la teoría crítica. Desde ahí se cuestionan las concepciones curriculares del enfoque técnico y los supuestos de racionalidad tecnológica en los que se basa. Las concepciones del cambio curricular asumidas por el DCBE tienen como base las concepciones sobre el currículum mencionadas y fundamentalmente proponen la no linealidad del cambio, la aceptación de su complejidad por la cantidad de fenómenos y procesos que comporta y por tanto la necesaria contextualización: la escuela como institución con rasgos idiosincrásicos y con cultura propia; cómo el cambio hay que abordarlo desde lo que GONZALEZ y ESCUDERO (1987, p. 64) llaman "perspectiva institucional" de la innovación. La escuela se constituye en la unidad de cambio y en el lugar en el que los cambios han de promoverse desde el interior de la propia escuela, como "un proceso que se reconstruye y define fenomenológicamente por los imperativos de

2 El Desarrollo Curricular Basado en la Escuela (School Based Curriculum Development) es la denominación más generalizada. Con contenido igual o similar también se encuentran en la bibliografía especializada los términos: Revisión Basada en la Escuela (School Based Review); Escuelas en desarrollo (Developping School); Mejora de la escuela (School improvement). Términos que a su vez están relacionados con: la Escuela para Pensar (The Thinking School), La Escuela que Aprende (The Learning School), La Escuela Evaluativa (The Evaluative School), La Escuela para la Solución de Problemas (The Problem-Solving School).

contextos institucionales" (p. 79). Pero además en algunas corrientes del DCBE se analizan las coordenadas estructurales y socio-políticas del cambio, introduciendo así elementos de lo que puede ser una concepción crítica del cambio.

En tercer lugar, en el DCBE subyace una teoría de la investigación educativa, la *teoría de la investigación-acción crítica*. KEMMIS (1985) la plantea en los siguientes términos:

"La investigación acción es una forma de indagación autorreflexiva, llevada a cabo por los sujetos implicados en una situación social (también educativa) en orden a mejorar la racionalidad y justicia de: a) la propia práctica social y educativa; b) la comprensión de dicha práctica; c) la situación en la que ocurre la misma práctica".

En este sentido la investigación-acción crítica se separa de la investigación-acción técnica y de la investigación-acción deliberativa o práctica. Incorpora postulados comunes, tales como: la reflexión *en* y *sobre* la acción, nexo entre teoría y práctica, entre el conocimiento y la propia acción; concibe la enseñanza como una actividad moral, es decir como una actividad apoyada en juicios relacionados con las creencias y los valores de los propios profesores; etc. Pero además, y éste es el rasgo diferenciador, propone que la responsabilidad de la investigación acción la tiene el grupo, no exclusivamente los proyectos de reflexión y de acción para construir colaborativamente nuevos conocimientos (ESCUADERO, 1987; HOLLY 1987). De la investigación-acción crítica, el DCBE suscribe al individualismo de la investigación-acción, frente al individualismo de la investigación-acción deliberativa. Por otra parte, en la investigación-acción crítica no hay consenso sobre las implicaciones "emancipatorias". Por lo menos de forma generalizada.

Además de este núcleo de supuestos básicos, el DCBE podríamos caracterizarlo con una serie de rasgos propuestos por MALCOLM SKILBECK (1975) y por PETER HOLLY (1988a):

1. El currículum es la experiencia que une a profesores y estudiantes. La experiencia curricular construida desde la escuela es el resultado de la interacción entre el profesor individual, el resto de los profesores y los alumnos. Experiencia que, por otra parte, se desarrolla en un espacio físico y social determinado: el centro escolar.

2. La escuela para poder construir esta experiencia en torno al currículum necesita un alto grado de autonomía, lo que podríamos resumir como una auténtica "constelación de libertades". Esto implica que el centro tiene capacidad para: definir objetivos y metas de forma contextual; seleccionar y organizar contenidos de aprendizaje, tiempos y tareas; estrategias de enseñanza y formas de evaluación de currículum en acción. Sin el ejercicio real de estos márgenes de libertad y autonomía los centros sucumben por las constricciones impuestas desde el exterior. Para poder cumplir estas tareas, para que haya DCBE, los centros necesitan un clima organizativo que garantice niveles de decisión docentes muy amplios. PETER HOLLY (1985; 1988a), literalmente llega a afirmar:

"Incluso en los países en los que el sistema educativo está muy centralizado, como puede ser el caso de España, cada vez tiene más influencia el Desarrollo Curricular Basado en la Escuela. Parece existir un acuerdo general en que la mejora de la enseñanza tiene que venir desde dentro. Se está intentando buscar fórmulas que apoyen el desarrollo interno de las escuelas con la finalidad de mejorar lo que ocurre en el aula. Pero el tema central de todo este

esfuerzo es la escuela como unidad de cambio. Son los profesores los que tiene que realizar esa mejora con la ayuda externa que necesiten" (HOLLY, 1988, p. 3).

Mayor grado de autonomía para posibilitar un mayor grado de colaboración. El DCBE implica una visión colaborativa, participativa y consiguientemente, una ampliación de las cotas de gestión democrática de los centros. El trabajo colaborativo tiene una importancia capital. Es el que introduce una perspectiva constructivista de la propia escuela. El que hace que se compartan concepciones, búsquedas, soluciones -"visión building"- de forma cooperativa y que haya una apropiación de ese trabajo: que los profesores y que los alumnos sientan como propio el proyecto de cambio, que tengan en sus manos la dirección del proceso.

3. "El desarrollo curricular es una demanda intelectual y una tarea onerosa que reclama del profesor el poner en juego todas sus competencias y habilidades" (SKILBECK, 1975, p. 91). Su constitución es por lo tanto inseparable de una mejora de la profesionalidad del docente. Pero de forma simultánea y concurrente su logro depende también del desarrollo de sistemas de apoyo externo. Y aquí surgen también demandas y necesidades en torno a la formación de asesores curriculares.

El DCBE tiene implicaciones en la formación permanente del profesorado pues no se trata de adquirir un repertorio de habilidades -que también- sino, sobre todo, un proceso de toma de conciencia para la resolución de problemas. El DCBE tiene pues un carácter procesual referido al desarrollo del currículum y al cambio efectivo, lejos, por lo tanto, del cambio ritual, formal o meramente retórico. De ahí que este proceso de cambio ha de ser necesariamente lento y gradual. Cada centro debería confeccionar su propia "agenda de cambio".

El papel que está llamado a jugar el profesor en este modelo es de agente crítico de cambio. El DCBE se convierte así en un auténtico programa de autoformación permanente en sus dos dimensiones: personal y comunitaria. Dentro de este contexto el papel del profesor poco tiene que ver con la visión burocrática del profesor funcionario, o con la visión cientificista del profesor como técnico. Su papel se asemejaría al que PEREZ GOMEZ (1988, p. 128 ss.) describe como "práctico reflexivo", comentando las tesis de SCHON. La reflexión como un proceso social no desvinculada del compromiso. El "compromiso" en instituciones como la escuela es, por ejemplo, para STENHOUSE (1984, pp. 224) un atributo crítico. Con ello quiere significar que si bien muchas instituciones pueden desempeñar sus cometidos sin que los miembros que participan en ellas tengan necesariamente que sentirse implicados o comprometidos, la institución escolar que funciona de forma eficaz, depende del grado de compromiso de las personas que la forman.

4. El DCBE no excluye otras instancias de desarrollo curricular diferentes del centro. Tampoco niega el papel que puedan jugar otros agentes distintos a los profesores y los alumnos. Es posible la existencia de proyectos de DCBE en el seno de proyectos más amplios de desarrollo, nacionales o locales, siempre y cuando exista también un exquisito cuidado en desarrollar ámbitos de autonomía y espacios competenciales que no aplasten, encorseten, burocraticen o impidan la vida de los centros. El arraigo de tradiciones centralistas, el intervencionismo administrativo, las manías prescriptivistas y normativas o el uso de modelos de cambio educativo unidireccionales, léase modelos centro-periferia, por ejemplo, colapsan cualquier intento de DCBE. Desde este enfoque lo que se propone es una inversión de la perspectiva de desarrollo curricular, donde el centro escolar es la unidad de cambio, es el primer eslabón y no el último. Sin DCBE no existe desarrollo coherente en

otros niveles. El futuro no está en la confección de paquetes curriculares preparados para el consumo o "a prueba de profesor", sino en la constitución de redes de apoyo a los centros.

Los gobiernos centrales deben ser conscientes de la cadencia y del ritmo de estos cambios. No pueden estar proponiendo cambios constantes dentro del sistema educativo y produciendo esa situación de aturdimiento, y de saturación que resulta tan familiar en sistemas como el nuestro.

El DCBE conecta con lo que es otra corriente social importante: la participación local comunitaria. La escuela como pieza central de las fuerzas de una comunidad para aumentar la participación local: estudiantes, alumnos, padres, profesores, políticos e instituciones locales, sindicatos, y departamentos universitarios. Este tipo de proceso es impensable cuando los gobiernos centrales cortapisan cualquier iniciativa.

Veamos cómo funciona en la práctica. El DCBE es ante todo una práctica, un modo de hacer, una estrategia para instalar el cambio en la práctica cotidiana de los centros. Para que las escuelas lleguen a desarrollar el currículum se utiliza el llamado *modelo de proceso*. Hagamos una breve descripción del mismo. Este modelo cíclico o en espiral, es muy cercano al utilizado originalmente por Kurt Lewin en 1940, adaptado y desarrollado por otros autores con posterioridad (McMAHON, 1984; HOLLY, 1985; HOLLY Y ESCUDERO, 1988).

El modelo gira en torno a cuatro pasos procedimentales que sirven de vínculo en los programas de desarrollo:

1. Identificación y análisis de necesidades y problemas.
2. Planificación para la acción.
3. Desarrollo o puesta en práctica.
4. Evaluación.

Cuando decimos que es un modelo cíclico aludimos al hecho de que esta serie de pasos se desarrollan en la práctica de forma continua y una vez concluido, se reinicia. Un aspecto central en este modelo es que los profesores han de apropiarse experiencialmente del proceso como una estrategia para la solución de problemas.

La práctica del DCBE y la utilización del modelo de proceso en contextos reales muestra la existencia de dos dimensiones que pueden aparecer al desarrollarse cada uno de los pasos mencionados. De hecho las opciones que hace el profesorado se balancean de una a otra y sobre todo en la primera fase de su puesta en práctica, se centra en cuestiones de contenido. Estas dimensiones son:

1. Dimensión de contenido.
2. Dimensión de procesos.

La dimensión de contenidos se refiere a los diferentes componentes del currículum: materias, estrategias de enseñanza, medios, metas, etc. De tal forma que la selección de

necesidades, el análisis, la planificación, el desarrollo y la evaluación que hace el centro se focaliza en torno a problemas de contenido, estilos de enseñanza, aprendizajes.

La dimensión de proceso es la que hace referencia a la capacidad organizacional: clima de la escuela, receptividad, apertura, colaboración, participación. El DCBE ha de moverse en un delicado equilibrio dentro de las dos dimensiones. Si la tendencia de los profesores es a centrarse en los contenidos el apoyo de expertos puede, en ocasiones, lograr que la escuela reflexione, asuma y trabaje, centrada en los procesos. La situación ideal es el uso simultáneo y consciente de las dos dimensiones. De hecho cuando la escuela logra el dominio autónomo del modelo, podemos afirmar que es una escuela con un alto índice de eficacia.

Deberíamos insistir nuevamente en el carácter deliberativo y flexible del DCBE que, en modo alguno, se presenta como un algoritmo procedimental cerrado. ¿Qué es lo que se pretende generar en los centros con esta propuesta de cambio?: una cultura colaborativa; un desarrollo de los aspectos organizacionales e institucionales; la conciencia y las formas prácticas de autorrevisión y autoevaluación; el desarrollo de proyectos concretos que enfatizan el carácter local y contextual; la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje; la reflexión crítica sobre todos estos aspectos y sobre la propia profesionalidad del docente; desarrollar, en definitiva, un aprendizaje para la autonomía por medio de una estrategia para la resolución de problemas.

LA FORMACION PERMANENTE DESDE LA PERSPECTIVA DEL DCBE

El DCBE aparece, pues, no sólo como una estrategia para generar, adoptar, adaptar o rechazar cambios referidos al currículum y al conjunto de fenómenos más amplios que conlleva, sino que, a la vez, aparece como una estrategia que facilita la aparición de contextos de aprendizaje profesional para los docentes.

El diagnóstico de la situación actual de la formación del profesorado tanto inicial como permanente no es demasiado optimista (CARBONELL, 1987; IMBERNON, 1987, 1988; OCDE, 1985; VILLA, 1988; PEREZ, 1988; ZEICHNER, 1988): escasa conexión con el entorno social y con las necesidades sociales; separación entre teoría y práctica; etc.

Parece, por otra parte, que mientras no se logre invertir la concepción hoy predominante, consistente en que la formación del profesorado esté basada en programas de mejora externa a los problemas específicos del desarrollo curricular, poco o nada se podrá hacer. El externalismo es sin duda una concepción viciada que impide la reflexión del docente sobre su propia práctica, haciéndole interiorizar una dependencia del "técnico", de "la ciencia" absolutamente deformada. Esto nos remite al debate sobre la naturaleza y las implicaciones de los paradigmas de racionalidad que subyacen en los modelos de formación. Frente a la racionalidad técnica, el DCBE propone, la formación permanente del profesorado sobre paradigmas de racionalidad hermenéutica y crítica (GIMENO, 1983; PEREZ, 1988).

Otra cuestión capital es la concepción psicologicista e individualista referida a la mejora profesional de los profesores. Si el profesor se forma individualmente y fuera del centro exclusivamente, ignorándose la dimensión colectiva, cooperativa, institucional y contextual se descualifica a la escuela para ser autónoma culturalmente. Sin duda debe existir

una oferta rica y planificada de formación que requiera la asistencia individual de determinados profesores a cursos, jornadas o seminarios. Pero lo fundamental, desde nuestro punto de vista es que esa oferta responda a las necesidades locales. En todo caso, la red externa debe tener un peso secundario. El profesor individual desarrolla su labor necesariamente en un contexto social: la escuela. Es ella la que demanda las necesidades formativas que incluya este marco y que incluya la tarea central que realiza: el desarrollo del currículum. El cambio de perspectiva está en centrar la formación de los profesores en la creación de comunidades reflexivas.

No menos importante es la obsesión meritocrática que late en la actual concepción de la formación permanente del profesorado y la constelación de deformaciones que conlleva, tantas veces denunciadas desde distintos ámbitos. La filosofía del mérito, de la acumulación de diplomas, impregna hasta los últimos resquicios del sistema. Invertir esta escala de valores, corregir esta tendencia parece una labor necesaria.

Ante este panorama ¿qué puede aportar el DCBE? El DCBE no es "la" solución a todos y cada uno de problemas del sistema educativo. Sí parece aportar algunos mecanismos teóricos y prácticos para el ensayo y la búsqueda de soluciones alternativas. Conviene, pues, no caer en un optimismo ingenuo sobre las posibilidades de cambios radicales y generalizados. El DCBE abre nuevas perspectivas y propicia un contexto de aprendizaje profesional para formación permanente. Este contexto de aprendizaje estaría basado en torno a las siguientes propuestas:

1. *La construcción de la escuela desde dentro de la propia escuela.* Frente al externalismo, son los propios profesores y el conjunto de problemas que viven la base de la revisión y el desarrollo institucional e individual.

2. El DCBE *promueve la creación de redes de centros y de profesores;* programas de desarrollo comunitario locales y nacionales. Desde el DCBE no se propugna la "cantonalización" del profesorado y de su formación: cada centro encerrado sobre sí mismo y cada profesor haciendo lo propio en su aula.

3. Frente a las concepciones individualistas, el DCBE *subraya la necesidad y la posibilidad de crear mecanismos para compartir experiencias y para que el grupo se apropie de ellas.* Esa expansión sólo es posible desde el trabajo colaborativo; desde la práctica de estrategias deliberativas y de negociación permanente; desde la construcción del grupo como tal en torno a contenidos curriculares y procesos grupales.

4. La formación permanente del profesorado ha de estar *íntimamente relacionada con la práctica.* El teoricismo, la comprensión académica de los problemas de formación y la planificación basada sobre estos supuestos, descontextualiza la formación, ahonda el abismo entre teoría y práctica, y no soluciona los verdaderos problemas y necesidades que tienen los profesores en los centros. Una de las fuentes básicas del aprendizaje y de la mejora profesional de los docentes es la reflexión sobre su propia práctica. La formación permanente del profesorado no es un problema de alfabetización cultural. No es un problema de falta de formación teórica.

5. Formación *basada en el desarrollo curricular.* El proceso de reflexión y transformación *de, en y sobre* la práctica curricular es el objeto del trabajo del centro y de los profesores, éstos han de convertirse en sujetos activos y protagonistas en la construcción de sus propias teorías a partir de los casos que analizan colaborativamente, de las situaciones

concretas de enseñanza en las que se hallan inmersos como profesionales, para de ahí incardinarse en redes más amplias de centros y de profesores que también trabajan reflexiva y colaborativamente.

6. El DCBE no propone un recetario de soluciones infalible y universalmente válidas. Propone a los centros y al profesorado instrumentos de investigación y acción para su autodesarrollo. Desde el DCBE el propio modelo se convierte en el contenido de la formación del profesor en ejercicio, asumiendo el modelo de proceso. Es decir que los profesores deben ser capaces de identificar problemas y necesidades reales surgidos de su trabajo práctico; de delimitar exactamente uno o varios problemas que les afecten; de analizar internamente ese problema, es decir, los componentes, aspectos particulares que incluye, la relación entre ellos, su prioridad y el por qué de su prioridad.

7. Toda esta labor de identificación es enormemente enriquecedora pero no es suficiente. El profesorado debe también buscar colectivamente posibles cursos de acción, debe planificar lo que quiere hacer para solucionar el problema detectado. Es decir, debe diseñar planes de acción para la solución del problema. A continuación ese plan diseñado debe ponerse en acción, y finalmente ha de revisarse o evaluarse. Y esto ha de hacerse no sólo sobre aspectos de contenidos sino siendo conscientes de los procesos que implica todo este círculo de acciones.

8. El proceso es lo que realmente unifica y da consistencia. Un centro que institucionaliza este modo de trabajar, es un centro con un alto grado de profesionalización. El repertorio de habilidades que aquí se ponen en marcha es muy amplio: capacidad de diagnóstico, comunicación, formulación de metas, solución de problemas, resolución de conflictos, toma de decisiones, desarrollo de reuniones, animación de grupos, evaluación, mejora del clima institucional.

9. A partir del DCBE es necesario derivar programas de formación del profesorado. Los supuestos teóricos y las habilidades necesarias para llevar a cabo este enfoque deberían incluirse en la formación inicial y permanente del profesorado.

10. En el conjunto de todo este proceso de formación, el sistema de apoyo externo a las escuelas, la presencia del asesor de centro, como experto, "amigo crítico" y como animador del propio proceso, parece fundamental.

En definitiva, el DCBE conlleva el inicio de un proceso de mejora y de formación permanente del profesorado, siempre perfectible y permanentemente reconstruido desde la práctica.

BIBLIOGRAFIA

- CARBOMELL SEBARROJA, J. (1987): "La formación inicial del profesorado en España: algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa". *Revista de Educación*, nº 284, pp. 39-52.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987): "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*. ICE de la Universidad de Murcia, nº 3, pp. 5-39.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1988): "La innovación y la organización escolar". En: Roberto Pascual (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea. Madrid.

- GALTON, J. y MOON, B. (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca, Barcelona.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". *Educación y Sociedad*, nº 2, pp. 51-73.
- GONZALEZ GONZALEZ, M^a T., y ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas, Barcelona.
- HOLLY, P.J. (1985): *The Developing School*. Cambridge Institute of Education. Doc. fotocopiado.
- HOLLY, P.J. (1987): "Los próximos diez años de la Investigación-Acción: ¿Daños a terceros, incendios y robos? Hacia una mejor política escolar". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*. ICE de la Universidad de Murcia, nº 3, pp. 51-60.
- HOLLY, P.J. (1988a): "El desarrollo Curricular Basado en la Escuela". Entrevista realizada por miembros del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna el 15 de Diciembre de 1988. No publicada.
- HOLLY, P.J. y ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1988b): Documentación aportada en el seminario: "Un modelo de proceso para el Desarrollo Curricular Basado en la Escuela", desarrollado en la Universidad de La Laguna del 12 al 16 de Diciembre de 1988.
- HOPKINS, D. (1985): "School Based Review: an international survey". *Compare*, vol. 15, nº 1, pp. 79-93.
- IMBERNON, F. (1997): "Formación inicial y permanente en un marco institucional". *Revista de Educación*, nº 284, pp. 295-307.
- IMBERNON, F. (1988): "Formación permanente: Modelos y estrategias" *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 161, pp. 77-79.
- KEMMIS, S. (1985): *Action Research*. En Husen and Postlethwait (eds.), vol. 1. p. 35-42. Citado en ESCUDERO MUÑOZ (1987), p. 21.
- KNIGHT, p. (1985): "The Practice of School-based Curriculum Development". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 17, nº 1, pp. 37-48.
- MACMAHON, A. y otros (1984): *Guidelines for Review and Internal Development in School*. School Council Programa. London.
- OCDE-CERI (1985): *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Narcea, Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A. (1988): "El pensamiento del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco*. Narcea, Madrid. pp. 128-147.
- RUNKEL, P. y SCHMUCK, R. (1984): "The Place of Organizational Development (OD) in Schools". En: M. Wideen & D. Hopkins (Eds.): *Alternative Perspectives of School Improvement*. The Falme Press, Philadelphia.
- SANCHO GIL, J. M^a. (1988): "La formación en el centro". *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 161, pp. 91-93.
- STENHOUSE, L. (1980): "El currículum como medio de aprender el arte de enseñar". En: L. Stenhouse, (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- SKILBECK, M. (1975): "School-based Curriculum Development". Extrats form "School-bases Curriculum Development and Teachers Education" mineograph private circulation.
- VILLA SANCHEZ, A. (1988): "La formación del profesorado en la encrucijada". En *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco*. Narcea, Madrid. pp. 24-38.
- WIDEEN, M.F. y ANDREWS, I. (1987): *Staff Development for School Improvement. A Focus on the Teacher*. The Falmer Press, Philadelphia.
- ZEICHNER, K.M. (1988): "Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos". En *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco*. Narcea, Madrid, pp. 110-127.