

Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España¹

Research on the process of educational change: The case of key competencies in Spain

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013- EXT-256

Héctor Monarca

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Soledad Rappoport

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Resumen

El presente artículo ofrece los resultados de una investigación financiada por el Ministerio de Educación de España en el marco de la convocatoria competitiva de ayudas económicas para proyectos de profundización y consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo (Orden EDU/1427/2011). El objetivo de la investigación ha sido analizar la forma en que las competencias, especialmente la competencia social y ciudadana, se ha incorporado a las prácticas educativas de los centros. Este artículo aborda parcialmente este objetivo, centrándose en las competencias como enfoque pedagógico general. Se enmarca teóricamente en los estudios sobre los procesos de cambio promovidos por las políticas públicas, aunque visualizados desde la realidad de los centros educativos. Se asume así una concepción procesual de las políticas, la cual abarca, no solo las prescripciones normativas u otras acciones implementadas por los gobiernos, sino también los procesos de mediación, apropiación y resignificación que realizan los diversos actores educativos. En coherencia con esta concepción, se asumió una metodología cualitativa, realizando un estudio de casos múltiples en centros educativos de tres comunidades autónomas diferentes, de los cuales se abordan aquí, exclusivamente, los de enseñanza secundaria. En los casos abordados, los resultados evidencian una distancia considerable entre las pretensiones normativas y lo que realmente estaba sucediendo dentro de las aulas de los centros educativos; mostrando que el proceso de cambio pretendido no estaba generando los efectos deseados. Las conclusiones se centran en una profunda reflexión sobre las reformas educativas y los procesos de cambio que estas pretenden promover, la cual invita a pensar los procesos de cambio desde una lógica compleja y necesariamente participativa, alejados de las lógicas tecnocráticas y burocráticas que muchas veces los caracteriza. En este sentido, resultan de gran importancia los procesos por los cuales los actores implicados en los cambios, se apropian de los mismos, generando prácticas y acciones concretas.

Palabras clave: cambio educativo, competencias clave, política educativa, currículum, enseñanza secundaria, reformas educativas.

Abstract

¹ Se agradece el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España a la investigación “financiación” en la que se enmarca el presente artículo. La misma ha sido seleccionada y financiada de acuerdo con la Resolución de 20 de octubre de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se conceden ayudas para los proyectos que profundicen en la consolidación de las competencias básicas como elemento esencial de currículo, correspondientes al año 2011, al amparo de la Orden EDU/1427/2011, de 20 de mayo, por la que se crearon y se convocaron dichas ayudas en régimen de concurrencia competitiva. Por otra parte, se reconoce y agradece el trabajo realizado por el resto del equipo de investigación que no aparecen como autores del presente artículo.

This article presents the results of research funded by the Ministry of Education of Spain. The research was done under a tender for economic aid for projects to deepen and consolidate core competencies as an essential element of the curriculum (Order EDU/1427/2011). The aim of the study was to analyze the way in which competencies, especially the social and civic competency, have been incorporated into school educational practice. This article partially addresses this objective, focusing on the competencies as a general pedagogic approach. The article's theoretical framework is formed by studies of the processes of change promoted by public policies, viewed, however, from the standpoint of the real situation in real schools. A procedural view of policies is taken, which encompasses not only regulatory requirements and other actions taken by governments, but also the processes of mediation, appropriation and redefinition that are performed by the various stakeholders involved in education. Consistent with this view, a qualitative methodology was employed: A multiple case study was conducted at schools in three different autonomous communities. Only the results of the secondary school cases are reported here. The results show a considerable gap between what regulations seek to do and what is really happening in the classroom. The proposed changes are shown to be failing at generating the desired effects. The conclusions focus on a deep reflection on educational reforms and the processes of change that reforms are intended to trigger, which invites us to think about change processes from a participatory and necessarily complex standpoint far from the characteristically technocratic and bureaucratic standpoint that is so often used. The processes through which the people involved in the change appropriate the processes themselves, leading to specific practices and actions, are very important.

Key words: educational change, key competencies, educational policy, curriculum, secondary education, educational reforms.

Introducción

En España, las competencias básicas se han regulado normativamente en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Con esta se inicia una nueva política tendente, entre otras cosas, a incorporar este enfoque pedagógico en las prácticas de enseñanza de los centros educativos. Una pretensión de estas características tiene consecuencias en todos los componentes del currículo, o es esperable que así sea. Desde este punto de vista, y de acuerdo con las investigaciones centradas en el cambio educativo (Adelman y Walking-Eagle, 2003; Fullan, 2002; Hargreaves y Fink, 2008; Hopkins, 2008), para que un nuevo enfoque pedagógico se transforme en una realidad en la vida cotidiana de los centros son necesarias acciones a varios niveles de forma simultánea:

- Acciones relacionadas con la normativa y con otros documentos de concreción de dicha política.
- Actuaciones de información, formación, asesoramiento y acompañamiento por parte de la Administración educativa. Dentro de estas actuaciones es posible ubicar las de la inspección educativa.
- Acciones promovidas por los centros: elaboración de documentos, información y formación, debates, etc.

Desde el punto de vista curricular, por otra parte, cada uno de estos niveles de actuación se encuentra atravesado por una serie de prácticas que lo definen y lo configuran de forma dinámica y compleja (Gimeno, 1988).

Dentro de este cruce de prácticas se encuentra el nivel político-administrativo, desde el cual se tomaron las decisiones para implementar este cambio educativo. No obstante, estas decisiones se enmarcan en una tendencia a la convergencia europea al respecto y en un discurso en torno a las competencias que adopta un rasgo cada vez más globalizado, transnacional (Bolívar, 2008; Martínez, 2008; Perrenoud, 2012). En este contexto, y haciendo suyas las recomendaciones de la Comisión y el Parlamento Europeo, la LOE incluye ocho competencias básicas. Se podría suponer que su inclusión ha pretendido ser una verdadera propuesta de cambio, al menos en algunos aspectos esenciales. Sin embargo, las políticas orientadas a cambios educativos, de acuerdo con las

investigaciones y la literatura existente, no siempre llegan a los fines y objetivos propuestos (Fullan, 2002; Gimeno, 2008; Puelles, 2006; Sarason, 2003). Al igual que cualquier otra propuesta de cambio educativo, la incorporación de las competencias básicas como enfoque pedagógico lleva su tiempo. Como es lógico, va mucho más allá de su prescripción normativa y de su inclusión en los documentos de los centros educativos. Que las competencias básicas se transformen en un enfoque pedagógico significa que pasen a formar parte de la cultura de los centros, de los significados y de las prácticas que en estos tienen lugar; del mismo pensamiento pedagógico del profesor (Monarca, 2011).

En el campo educativo, las propuestas de cambio suelen estar focalizadas, en primer lugar, en el currículo. Este suele tener una gran importancia para los gobiernos y las políticas educativas, y ha estado en el centro de las distintas reformas que estos han propiciado en, al menos, las últimas dos décadas. En este sentido, hace algún tiempo que el currículo es para los gobiernos un dispositivo privilegiado a la hora de encarar las reformas educativas, pues lo emplean como medio para organizar las intenciones educativas asociadas a un contexto de demandas diversas, donde coexisten tendencias reproductoras y productoras, creativas e innovadoras (Gimeno, 2006). Es aquí donde debemos ubicar la nueva dimensión que se ha dado a los currículos, a la enseñanza y al aprendizaje, con la inclusión de las denominadas competencias básicas.

Por su parte, el tema de las competencias se presta a dilemas y debates de diversa índole (Bolívar, 2008; Martínez, 2008; Pérez Gómez, 2008; Perrenoud, 2012). Ni siquiera su concepto ha logrado un consenso claro y unívoco, los debates son continuos. Pese a ello, los docentes deben avanzar en su concreción, en ocasiones, sin los tiempos necesarios que exigen los cambios bien hechos (Adelman y Walking-Eagle, 2003; Fullan, 2002).

En cualquier caso, desde el punto de vista curricular, las competencias como enfoque pedagógico son mucho más que un asunto de definición conceptual. Desde las teorías de cambio educativo, es posible que lo más complejo en un escenario educativo concreto sea transformar el enfoque de competencias en algo que contribuya a la mejora de la educación. En este sentido, es necesario que seamos conscientes de que toda propuesta de cambio, en cierto sentido, interpela al currículo anterior, en este caso, al currículo centrado en las disciplinas. Los rasgos que definen un enfoque por competencias demandan nuevos formatos (Bolívar, 2008; Perrenoud, 2012), una visión que trascienda la lógica disciplinar. Por su parte, desde el punto de vista pedagógico, el enfoque de competencias exige cambios de miradas y de formas de hacer. En este sentido, la educación actual –tal como ha sido institucionalizada– el peso de su historia y la coexistencia de demandas y tradiciones diversas –e incluso, contradictorias– es interpelada por este nuevo enfoque pedagógico.

Las políticas educativas como marco de comprensión de las competencias

Para comprender los procesos de cambio en el nivel enunciado, se ha optado, desde el punto de vista teórico-metodológico, por un acercamiento que contemple las políticas públicas desde un enfoque procesal, complejo y sistémico, acorde con las investigaciones y la literatura actual sobre el asunto (Buenfil, 2006; Curcic, Gabel, Zeitlin, Cribaro-DiFatta y Glarner, 2011; Fenwick y Edwards, 2011; Ramírez, 2010; Shore, 2010). Desde estos enfoques, las políticas se conciben como una trama compleja de prácticas, intereses y poderes que buscan dirigir la realidad (Almandoz, 2010; Shore, 2010). De esta manera, se asume una interpretación de las políticas alejada de una racionalidad técnica que las presente como un mero ejercicio de diseño y predeterminación de la realidad educativa, algo sobre cuyas limitaciones ya se han ofrecido evidencias suficientes (Apple, 1997; Kemmis, 1993; Monarca, 2009).

En consecuencia, la política se conceptualiza aquí como un escenario de prácticas de construcción de lo social, de lo real –en este caso de lo educativo–, con una enorme potencialidad para la comprensión de los procesos que se desarrollan en la interacción entre las ‘estructuras’ y los ‘sujetos’ (Berstein, 1999; Heller, 2001; Nicastro, 2010). Se acepta que las políticas –entendidas como regulaciones realizadas por los gobiernos y las administraciones–, orientadas a dirigir ‘lo

real', ya sea mediante normativas u otras prácticas o acciones, expresan significados, sentidos, formas de mirar e interpretar el mundo y la educación, que siempre son apropiadas de diversas maneras por los sujetos implicados (Buenfil, 2006; Ramírez, 2010; Shore, 2010). En esta visión procesal de las políticas, los procesos de apropiación, resignificación, interacción y acción, que tienen lugar, en este caso, en los centros educativos, forman parte del mismo desarrollo de las políticas, de su misma conceptualización. En este sentido, estos enfoques coinciden en que 'lo real' se configura a partir de múltiples procesos y dinámicas, no solo –como ofrecen las visiones más clásicas y tecnocráticas– por la acción que desarrollan los gobiernos, las administraciones, los partidos políticos y otros grupos de poder más o menos institucionalizados, sino también por otros actores que pueden resultar clave. Estos ya no se ven solo como 'aplicadores' de las regulaciones normativas, sino como verdaderos agentes mediadores, incluso promotores, de la concepción (Nicastro, 2010; Shore, 2010).

Políticas orientadas a reformas, cambios o mejoras educativas

Dentro del estudio de las políticas públicas, se ha prestado especial atención a aquellas que han promovido reformas, intentos de cambio o mejora educativa, tanto en el contexto internacional como en el español (Adelman y Walking-Eagle, 2003; Álvarez, 2008; Anderson, 2010; Day, 2010; Fullan, 2002, 2010; Gimeno, 2006; Hargreaves, 1996; Moya y Luengo, 2011; Perrenoud, 2012; Puelles, 2006; Sarason, 2003; Viñao, 2006; Wiseman, 2012). Existe una importante coincidencia en la distancia que suele existir entre las propuestas de cambio y los cambios que efectivamente se producen. Estas investigaciones coinciden en señalar que se precisan determinadas condiciones para que las pretensiones de dichas políticas tengan éxito. Entre los aspectos que se han destacado, podemos mencionar los siguientes:

- Hay cierta coincidencia en señalar que existe una dimensión objetiva y otra subjetiva relacionada con las propuestas de cambio. En este sentido, desde el punto de vista individual, Fullan (2002) considera imprescindible que las propuestas de cambio ofrezcan a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre sus hábitos y creencias para modificarlos. Por otra parte, desde el punto de vista objetivo, el autor sostiene que estos procesos de cambio tienen un carácter multidimensional y menciona tres dimensiones clave que se deben tener en cuenta a la hora de desarrollar nuevas políticas: recursos didácticos, enfoques metodológicos y creencias.
- Otro aspecto que se ha destacado en investigaciones previas sobre las reformas educativas hace referencia a cómo se formulan las prescripciones normativas que las regulan. En esta línea, Perrenoud (2012) sostiene que, con mucha frecuencia, se hace en términos excesivamente simplificadores, lo cual impide que se constituyan en una guía, orientación o apoyo para las prácticas educativas. Incluso, sostiene el autor, en ocasiones podrían llegar a ser una fuente de confusión para el objetivo que se propone, sobre todo cuando no van unidas a otros procesos.
- Por otra parte, en el marco de las evidencias aportadas por la investigación, aparece el trabajo colaborativo y los procesos participativos en general como elementos y rasgos clave del éxito de los cambios. Especial importancia se ha dado a la participación de los profesores (OCDE, 2010), de acuerdo con los importantes recaudos aportados por Lavié (2009); también a la de las familias (Simón y Echeita, 2012) y a la de los estudiantes (Fielding, 2012) para configurar así un escenario de significados compartidos en que los cambios y las mejoras sean posibles.
- Finalmente, otro elemento que han puesto de manifiesto numerosas investigaciones es el lugar del tiempo en las reformas o procesos de cambio (Adelman y Walking-Eagle, 2003; Goodson, 2010; Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Perrenoud, 2012). Este último considera que las reformas suelen caracterizarse por exigir una velocidad que atenta contra

los procesos de discusión, reflexión y lectura, que son imprescindibles para generar las condiciones adecuadas a partir de las que desarrollar el cambio. Por su parte, las investigadoras Adelman y Walking-Eagle (2003), a partir de su investigación sobre las relaciones entre las innovaciones y el tiempo, han identificado tres etapas relacionadas con el cambio:

- Una primera etapa en la que los docentes deben tener tiempo para conocer y practicar la nueva propuesta, como un escenario de prueba.
- Una etapa en la que los docentes necesitan tiempo para la implementación, en este caso, para institucionalizar el cambio, es decir, para hacerlo parte de la vida del centro y las aulas.
- Una última etapa en la que los profesores precisan tiempo para la reflexión y la evaluación para continuar con la nueva propuesta.

Método

El objetivo de la investigación ha sido comprender el proceso de cambio enmarcado entre las regulaciones normativas –en este caso, la regulación que pretende incorporar el enfoque de competencias– y las prácticas educativas que efectivamente se desarrollaron en tres centros de enseñanza secundaria de tres comunidades autónomas. La investigación se llevó a cabo con una metodología cualitativa: se realizó un estudio de casos múltiples o colectivo, instrumental, de tipo descriptivo-interpretativo (Stake, 2006).

Casos

Los centros se eligieron de acuerdo con los siguientes criterios:

- Centros de características similares en tamaño, contexto y características de los alumnos.
- Centros ubicados en comunidades autónomas diferentes.
- Centros que destacaran positivamente en su entorno por algún rasgo.
- Centros que permitiesen el acceso prolongado y sistemático del investigador.

TABLA I. Características de los centros

Comunidad autónoma	Centro	Titularidad	Etapas	N.º estudiantes	N.º Grupos	N.º Profesores
Castilla-La Mancha (CLM)	1	Público	ESO	314	15	49*
Madrid (CAM)	2	Público	ESO	498	23	49*
Castilla y León (CYL)	3	Público	ESO	342	16	47*

(*) Incluye los profesores que dan clase en Bachillerato aunque el alumnado sea solo de ESO.

Niveles de análisis y categorías

Para favorecer la coherencia, la validez interna-externa, la fiabilidad (Coller, 2005) y, en términos generales, el acercamiento teórico-metodológico, se ha diseñado un modelo que contempla cinco

niveles analíticos, que se transforman aquí en organizadores de la observación, junto con una serie de categorías, que a continuación se detallan:

Nivel I: el currículo prescrito. Se ha centrado en el análisis de la normativa que define a las competencias como nuevo componente curricular, tanto a escala estatal como de las comunidades autónomas. Categorías: a) concepciones; b) marcos teóricos; c) aspectos metodológicos; d) coherencia curricular de las competencias y los otros componentes curriculares: fines, objetivos, contenidos, criterios de evaluación; e) equilibrio curricular entre los diversos componentes; f) transversalidad; y g) evaluación de la competencia.

Nivel II: acciones desarrolladas por la Administración para incorporar las competencias clave. Se refiere a todas aquellas acciones y prácticas que la Administración ha puesto en marcha para favorecer la implementación del enfoque de competencias. Categorías: a) concepciones; b) estilos de relación Administración-centros; c) tipos de acciones que realiza la Administración para promover la incorporación de las competencias; d) papel de la inspección educativa.

Nivel III: acciones desarrolladas por los centros para incorporar las competencias clave. Se refiere a las acciones como la elaboración de los documentos del centro, a los documentos en sí mismos y a cualquier otro tipo de acción o práctica relacionada con la implementación de las competencias. Categorías: a) concepciones; b) aspectos metodológicos explícitos o implícitos; c) tipos de acciones de implementación desarrolladas; d) coherencia curricular de las competencias y los otros componentes curriculares: fines, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, otras competencias; e) equilibrio curricular entre los diversos componentes; f) transversalidad y globalización curricular; g) evaluación de la competencia; h) papel de las estructuras del centro en la elaboración del currículo; i) prácticas habituales en el proceso de diseño y programación de las competencias; j) participación de los diversos actores educativos; k) obstáculos para la inclusión de las competencias en los documentos.

Nivel IV: currículo en acción. Se refiere a las acciones, programas y proyectos desarrollados por los profesores y el centro. Categorías: a) estilo docente; b) métodos didácticos empleados: enfoques, tipología y frecuencia; c) tareas, actividades, proyectos; d) transversalidad; e) condiciones organizativas para el desarrollo de las competencias.

Nivel V: currículo evaluado. Se refiere a las prácticas y acciones de evaluación de las competencias. Categorías: a) concepciones explícitas e implícitas de evaluación de competencias; b) formas de evaluación de las competencias; y c) obstáculos para la evaluación de competencias.

Técnicas y procedimientos

De acuerdo con la opción metodológica elegida, se han empleado las siguientes técnicas de investigación: entrevistas, observaciones y análisis de documentos.

TABLA II. Tipo y cantidad de entrevistas y observaciones por centros

CA	CENTRO	ENTREVISTAS		OBSERVACIONES			
		Abiertas	Semiestructuradas	Descriptivas/ abiertas	Focalizadas/ selectivas	Participativas	No participativas
CLM	1	3	10	10	19	5	24
CAM	2	3	13	8	25	6	27
CYL	3	3	14	11	27	12	26
Subtotales		9	37	29	71	23	77
TOTALES			46				100

□

Para garantizar la fiabilidad y la validez de las informaciones obtenidas, se diseñó una guía con los ejes claves de indagación-observación, la cual se construyó de acuerdo con los niveles y categorías de análisis antes detallados.

Con respecto al análisis de documentos, se han contemplado los de tipo prescriptivo (normativa) y los elaborados por los profesores, según se detalla:

- Prescriptivos: nivel estatal: a) Ley Orgánica de Educación (LOE); b) «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria»; y c) «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». Nivel autonómico: la normativa específica de cada una de las comunidades autónomas escogidas.
- Elaborados por el profesorado: a) proyecto educativo de centro (PEC); b) proyecto curricular de centro (PCC), según los casos; c) programación general anula (PGA); d) plan de atención a la diversidad (PAD); e) plan de acción tutorial (PAT); f) programaciones didácticas; y g) otros planes o programas, según los casos: planes de convivencia, plan de diversificación curricular, memorias anuales, etc.

Trabajo de campo

Se desarrolló entre los meses de noviembre de 2011 y mayo de 2012, prácticamente un curso escolar completo. Se ha estructurado en dos fases principales: aproximación holística, y profundización y focalización. En la primera, se contemplaron las tareas de acceso, la elección de informantes, el desarrollo de entrevistas abiertas y observaciones descriptivas de carácter abierto, y el análisis de documentos. La fase de profundización y focalización supuso un intenso trabajo de observación y entrevista, claramente centrado en las intenciones de la investigación. Desde el inicio del trabajo de campo se acompañó todo el proceso con un diario de campo.

Informantes

Los informantes han sido profesores de los centros seleccionados. Se han escogido atendiendo a los siguientes rasgos y criterios: a) antigüedad; b) cargo/función: miembro del equipo directivo, tutor, jefe de departamento, miembro del equipo de orientación o profesor sin ninguno de los cargos/funciones antes mencionadas; c) especialidad; y d) disponibilidad para observación y entrevistas. Se ha contado con un total de 41 informantes: 12 del centro 1, 15 del centro 2 y 14 del centro 3.

Espacios y eventos de indagación

Las observaciones se realizaron en los siguientes espacios y eventos relacionados con la cultura y la vida de los centros: a) jefatura de estudios; b) reunión de departamentos didácticos; c) reuniones del departamento de orientación; d) reuniones del equipo directivo; e) reuniones con tutores; f) reuniones de equipos docentes; g) juntas de evaluación; h) comisiones de coordinación pedagógica; i) sala de profesores; j) claustros; k) desarrollo de clases; etc.

Procedimiento de análisis de la información

La información recogida mediante las diversas técnicas empleadas se analizó a partir de una lógica deductiva-inductiva-deductiva que subyace a toda la investigación desde el punto de vista teórico-metodológico. De acuerdo con esta lógica, y según se puede apreciar en las páginas anteriores, se ha partido de un marco teórico en el que se definieron los niveles de análisis y unas primeras categorías, las cuales han servido de ejes y guías para acceder al fenómeno estudiado. A partir de ahí, la información que se recoge mediante las técnicas empleadas se somete a un análisis de contenido que da lugar a diversas alternativas: bien se genera una trama argumentativa en torno a cada una de las categorías previamente definidas, bien se crean tramas en torno a nuevas categorías no contempladas inicialmente relacionadas con el fenómeno estudiado o bien se descartan categorías previamente definidas por no haberse obtenido información relevante sobre ellas.

Resultados

Los resultados se exponen de acuerdo con la información obtenida en cada uno de los niveles de análisis explicados. Se presenta la información integrando los aspectos comunes a los tres casos abordados, dado que el fin es comprender el fenómeno de cambio. Sin embargo, se ofrecerán las tonalidades específicas cuando existan y sean un aporte para la comprensión.

Currículo prescrito, nivel normativo

La información recogida en este nivel de análisis permite identificar una serie de opiniones o concepciones de los informantes que se detallan a continuación. Algunas de ellas se pueden constatar también en el análisis de la normativa:

- En una parte importante de los relatos se aprecia que los profesores consideran que se hallan ante un cambio más, y no reconocen en la propuesta ninguna especificidad clara. Incluso para una parte considerable de los entrevistados, la norma no supone ninguna novedad.
- Otro grupo de entrevistados sí aprecia la novedad de la propuesta normativa, pero se considera que no ofrece pautas ni orientaciones para plasmarla; aspecto en el que coinciden prácticamente todos los entrevistados. En este sentido, los informantes sostienen que los reales decretos que prescriben las competencias no contribuyen a visualizar su concreción y a que tengan un peso real respecto a los otros componentes de currículo. El análisis de la normativa corrobora este punto de vista.
- Por otra parte, se percibe una actitud que podemos denominar de ‘protección ante las propuestas normativas’, que lleva a los profesores a tomar distancia respecto a estas, a no tomar contacto profundo con ellas. Dicha actitud se justifica, según ellos, por los numerosos cambios normativos de la última década, que les lleva a dudar de las verdaderas intenciones relacionadas con los cambios que estas suponen. De la misma manera, consideran que han realizado continuos esfuerzos con otros cambios normativos, pero que no han tenido tiempo para consolidarlos, por lo que, frecuentemente, se han visto interrumpidos.
- En el análisis de la normativa se aprecia una lógica de repetición, según la cual cada nueva normativa que hace alusión al tema vuelve a repetir exactamente lo mismo que la anterior, sin ofrecer ningún grado de concreción con respecto a la que precede.
- Del análisis de la normativa se desprende la coexistencia de lógicas encontradas o yuxtapuestas para la que, de acuerdo con lo observado y los relatos de los informantes, no hay una solución lógica desde el punto de vista de la programación y de la práctica educativa.
- Se cuestiona la lógica vertical de la propuesta de cambio. Un aspecto sumamente relevante que ha aparecido con frecuencia en los relatos de los entrevistados y que parece estar actuando como obstáculo en la implementación o desarrollo –ya no solo del enfoque de competencias, sino también de cualquier otro tipo de propuesta– es la crítica a lo que podemos denominar la ‘lógica arriba-abajo’ que el profesorado percibe en la norma.
- Se cuestiona la viabilidad y las posibilidades de concreción de la normativa. En los relatos se aprecia un cuestionamiento sobre lo que la norma idealmente enuncia y sobre las posibilidades de su concreción. Una parte importante de los entrevistados considera que a las leyes les falta un importante anclaje con la realidad, rasgo que las hace difícilmente viables para ellos.
- Las representaciones que los profesores tienen de la norma, de las prescripciones de la Administración, según se desprende de sus relatos, reflejan una visión que muestra una ruptura o separación significativa entre la Administración, los centros educativos y el profesorado.

Para cerrar este nivel de análisis, se puede decir que, en términos generales, la propuesta normativa de las competencias no es algo que aparezca bien valorado en los relatos de los informantes. Sin embargo, aquellos que no valoran la forma en que las competencias se han incluido en la normativa, no hacen, por lo general, un cuestionamiento del enfoque, sino fundamentalmente de la norma que las prescribe, de su concreción en los currículos. Por lo tanto, esto no significa que los profesores que han manifestado estas opiniones no le otorguen valor al enfoque teórico-metodológico de las competencias.

Acciones desarrolladas por la Administración para incorporar las competencias clave

Con respecto a este nivel de análisis, se ha obtenido información sobre lo que, según los informantes, la Administración ha hecho para implementar el enfoque de competencias más allá de la normativa. Es necesario tener claro que se trata de las representaciones que los actores tienen sobre estas acciones, ya que no se han utilizado otras técnicas ni procedimientos orientados a identificarlas:

- Un primer aspecto relevante es que, para la mayoría del profesorado entrevistado, la Administración no ha acompañado la normativa que prescribe la incorporación de las competencias con otras acciones de asesoramiento, orientación, información o formación.
- Otro rasgo que aparece con frecuencia en los relatos de los profesores entrevistados se refiere a la ausencia de oportunidades de participación. En este sentido, consideran que no han contado con ellos en este proceso de incorporar las competencias.
- Un actor que aparece en un lugar clave en el proceso de implementación de las propuestas normativas en general, y de las competencias en particular, es la inspección educativa. Sin embargo, el papel que desempeña está centrado en la vigilancia normativa, la cual se interpreta como una supervisión de la inclusión de las prescripciones normativas en los documentos de los centros. Esta función, así percibida, es para los profesores una causa clara de los procesos de burocratización de los cambios, mediante los cuales un proceso queda reducido al papel, sin ninguna conexión con lo que sucede en las aulas.
- Finalmente, un elemento que se demanda, pero que está poco o nada presente en el proceso de implementación de las competencias, es el que tiene que ver con la formación continua y, en parte, con la formación inicial del profesorado. Sin embargo, en cada una, aparecen tonalidades relacionadas con características específicas de los informantes. Por un lado, en cuanto a la formación inicial, aquellos que habían terminado sus estudios más recientemente sí habían recibido algo de formación relacionada con las competencias. Por lo que respecta a cursos de formación continua, al parecer, estos sí existieron; el asunto es que, como en la mayoría de estos casos, esta formación es de carácter voluntario y muchas veces permanece desconectada de lo que sucede en los centros.

Acciones desarrolladas por los centros para incorporar las competencias clave

En este nivel de análisis nos centramos en la elaboración de los documentos de centro. También se analizaron otros procesos acaecidos durante la implementación del modelo de competencias. En este sentido, la información recogida hace referencia a los siguientes aspectos:

- Una de las acciones vinculada con la incorporación de las competencias a los centros que se ha identificado en este nivel es la que tiene que ver con la elaboración de documentos. Es sin duda la práctica más clara en este sentido. Lo que se desprende del análisis de estos documentos es que la inclusión de las competencias, al igual que la de otros elementos curriculares, sigue la lógica de repetición antes mencionada. De acuerdo con esta lógica, las

programaciones y otros documentos incluyen exactamente lo mismo, casi textualmente, que aparece en la ley. Es un proceso que se caracteriza por su lógica formal, no preocupada por lo que realmente va a suceder posteriormente en las aulas, sino por responder a las supuestas demandas de supervisión de la inspección. De esta manera, el proceso de elaboración de documentos termina caracterizado por el 'copiar y pegar' lo que dice la normativa, más que en procesos reflexivos relacionados con la implementación de un cambio educativo vinculado con la temática en cuestión.

- En relación con el apartado anterior, aparece como característica de este proceso de implementación la poca receptividad hacia este enfoque pedagógico, la escasa participación y la ausencia de colaboración entre profesores o departamentos. En esta misma línea, si se exceptúa el primer año de la propuesta normativa, los órganos de gobierno o de coordinación docente apenas abordaron este asunto de forma deliberativa. El acento puesto en los aspectos formales de la elaboración de documentos no demandaba este tipo de procesos participativos para su elaboración.
- Más allá de estas tendencias en cuanto a las concepciones dominantes en los relatos, se aprecian ciertas tonalidades en el nivel de los centros que es necesario mencionar. En dos de los casos el centro ha aprovechado el cambio normativo para debatir sobre la enseñanza e intentar implementar nuevos proyectos. En ambos, esto se ha dado al inicio de la propuesta de cambio, aunque posteriormente no se ha continuado en esta línea. Por otra parte, en dos centros han aprovechado para desarrollar proyectos relacionados con competencias específicas, que luego dieron lugar a líneas de trabajo que continúan. Finalmente, además de estas pequeñas tonalidades en los centros, también se perciben matices entre los profesores: en este sentido, en los tres centros se han identificado profesores especialmente activos en el desarrollo de proyectos. Aunque en la mayoría de los casos los profesores no lo consideraban así, dichos proyectos tenían gran relación con el enfoque pedagógico de competencias.

Currículo en acción

Este nivel de análisis corresponde a la concreción del enfoque de competencias en los centros y en las aulas. En todos los casos, la información que se desprende de las observaciones y las entrevistas muestra que el enfoque de competencias no ha logrado incorporarse de forma sistemática, continuada y explícita a las prácticas docentes. La opinión más abundante dentro de los relatos de los informantes es que el enfoque de competencias no ha producido cambios en el trabajo del aula.

En este sentido, se aprecia una clara desconexión con los niveles anteriores. Es como si el aula permaneciera al margen de las prescripciones normativas, alejada del seguimiento de la inspección y de los propios documentos del centro. Se aprecia una lógica de actuación diferente a la que se emplea en los niveles antes mencionados; a falta de espacios de reflexión colegiada sobre los procesos de cambio exigidos –o de instancias de orientación y asesoramiento que acompañen a estos en el aula–, los profesores se encuentran solos ante la responsabilidad de concretar los cambios solicitados.

Sin embargo, de acuerdo con lo observado, es preciso reconocer que existen algunas excepciones. Ciertas formas del trabajo docente sí podrían tener una relación clara con el enfoque de competencias aunque, en estos casos, los profesores no lo aprecian. Esto se debe, generalmente, a que lo venían haciendo desde antes del cambio normativo y no establecen el posible nexo conceptual con el enfoque de competencias.

Evaluación

Con respecto a este nivel de análisis, un primer aspecto que destaca, a la luz de las opiniones de los informantes sobre la normativa relacionada con este componente del currículo, es que, a falta de

otras aclaraciones por parte de la Administración, la evaluación es el componente que se tiene menos claro. En este sentido, con respecto a la evaluación, los profesores se encuentran entre los viejos conceptos que ya tiene incorporados y una nueva terminología sobre la cual no tienen fundamentación conceptual. Por otra parte, aquí se evidencia una especie de dualismo que se aprecia en los relatos entre competencias y contenidos. Este dualismo se traslada al hecho de que se puede evaluar de dos maneras diferentes: por contenidos o por competencias. Desde este punto de vista, si de opción se trata, la evaluación sigue estando enfocada en los contenidos curriculares. Eso sí, cuando se dice esto, principalmente se hace referencia a una evaluación centrada en conceptos, en su repetición o explicación.

Discusión y conclusiones

La información recogida a lo largo de la investigación, en coincidencia con investigaciones previas, muestra que toda propuesta normativa que pretenda generar un cambio en los centros educativos debe reunir una serie de características, sin las cuales lo más probable es que la reforma o cambio pretendido no tenga lugar o el impacto real sea mínimo en relación con lo esperado (Fullan, 2002; Gimeno, 2008; Puelles, 2006; Sarason, 2003).

En este sentido, un primer aspecto que ha surgido del modelo de análisis se relaciona con la claridad de la norma que introduce la propuesta de cambio. Nuestras evidencias muestran una clara yuxtaposición de dos lógicas o racionalidades pedagógicas (Perrenoud, 2012), que nada parece facilitar a los profesores su trabajo en la implementación de la nueva propuesta de competencias. La normativa parece haber optado por mantener lo existente, la lógica de las disciplinas históricamente configuradas (Goodson, 1998) y sumar a esta las competencias a modo de agregado inconexo. La integración conceptual de ambas lógicas no parece sencilla, algo en lo que insisten numerosos autores (Moya y Luengo, 2011; Perrenoud, 2012). En este sentido, existe bastante coincidencia en que el valor teórico no queda reflejado en el plano normativo, fundamentalmente porque la redacción del currículo que la norma presenta no termina de ser un referente claro para los docentes (Bolívar, 2008; Moya y Luengo, 2011).

En relación con la norma, debemos destacar otro aspecto. Se aprecia una sensación generalizada de escepticismo e incredulidad con respecto a ella y a las propuestas que pueda contener, tal como se ha evidenciado en investigaciones anteriores (Álvarez, 2008; Bolívar, 2008; Puelles, 2006). Los permanentes cambios, la falta de continuidad de las leyes y la falta de consenso que esta situación refleja generan una actitud de reserva ante las nuevas propuestas: ¿qué razones se le pueden dar a un profesor, al margen de 'porque la ley lo dice', para solicitarle que implemente un cambio? La falta de pactos duraderos, contruidos juntos a los profesionales de la educación y junto a otros actores sociales, hace dudar sobre la permanencia y duración de las propuestas.

Por otra parte, en coincidencia con otras investigaciones (Adelman y Walking-Eagle, 2003; Fullan, 2002; Hargreaves, 1996; Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Hargreaves y Fink, 2008), se ha puesto de manifiesto que, más allá de la normativa, son de máxima importancia otras acciones previas a la incorporación de las propuestas de cambio –y también durante ellas–; algo que no aparece de forma evidente en esta investigación. Este es un aspecto llamativo, la incorporación de las competencias a la norma no parece haber sido acompañada de acciones previas con el profesorado, pero tampoco se estipuló un plan estratégico, planificado –tal como se recomienda a partir de las investigaciones de Fullan (2002, 2010)– que permitiese prever un proceso racional de transformación progresiva. Parece haberse depositado una creencia exagerada en la prescripción del cambio, en la normativa, como elemento principal, y casi único, promotor de este.

Un actor o práctica que sí ha ocupado un lugar clave en este proceso de implementación de las competencias ha sido la inspección educativa. Su lugar en el desarrollo de las políticas parece

ser relevante, aunque el tipo de impacto depende de las características que dicha inspección adquiera. En este sentido, lo esperable hubiese sido que la inspección educativa acompañara estos procesos de cambio, promoviendo un tipo de práctica basada en el asesoramiento y la orientación, tal como muestran las evidencias existentes (Cantón y Vásquez, 2010; Domingo, 2010). No se trata de establecer una responsabilidad con respecto a este papel o colectivo. La inspección debe situarse, al igual que otras prácticas profesionales, en un marco de análisis histórico, en el que tales prácticas se han caracterizado fundamentalmente por un papel de control vertical y jerárquico (Díaz y Carrasco, 2011). En este sentido, las conceptualizaciones ubican a la inspección educativa entre dos tensiones, una relacionada con la supervisión y la otra con el asesoramiento (Domingo, 2010; Secadura, 2011).

En esta investigación se ha podido corroborar que, cuando la inspección se centra en supervisar la aplicación de la norma a través de una mera y exclusiva exigencia en los documentos de centros –algo que confirman los informantes–, el cambio queda reducido a la elaboración de los mismos. De acuerdo con lo recogido en los relatos, estos procesos de supervisión centrados en la ‘vigilancia normativa’ no parecen aportar nada a la transformación de las prácticas. El cambio se encuentra más asociado a procesos de búsqueda, indagación, confianza, formación, asesoramiento, colaboración, y no tanto a procesos de vigilancia, la cual genera desconfianzas y temores (que se suman a los que ya de por sí puede suscitar cualquier cambio) (Adelman y Walking-Eagle, 2003; Fullan, 2002; Hargreaves y Fink, 2008; Hopkins, 2008). Por otra parte, esta insistencia en la incorporación de la normativa a los documentos de los centros, como si ello fuese garante de su desarrollo en las aulas, lleva a que estos centren gran parte de sus esfuerzos en dicha tarea. Se llega así, como muchos docentes expresan, a una burocratización del proceso de cambio.

Surgen de esta investigación algunos interrogantes que pueden orientar las acciones y contribuir a buscar una lógica de acción más apropiada desde el punto de vista de la promoción de cambios educativos, tal como se viene constatando en la literatura especializada en políticas, reformas y cambio educativo (Almandoz, 2010; Buenfil, 2006; Curcic et ál., 2011; Escudero y Martínez, 2012; Fullan, 2002; Hargreaves et ál., 2001; Hopkins, 2008; Sarason, 2003; Viñao, 2006; Wiseman, 2012). En primer lugar, es preciso contemplar los procesos de cambio de forma sistémica, es decir, en relación con todos los componentes y prácticas que lo atraviesan (Gimeno, 1988); en este mismo sentido, el proceso de cambio se debe tener en cuenta desde diversos niveles del sistema educativo. En segundo lugar, se deben contemplar las diversas fases y momentos que la investigación ha revelado como imprescindibles para que los cambios tengan éxito. De la misma manera, es clave contemplar el factor tiempo en varias dimensiones contextuales e institucionales. En tercer lugar, hay que destacar la necesidad de establecer mecanismos de diseño de la normativa basados en evidencias y procesos participativos. Con respecto a la normativa, es imprescindible esclarecer su sentido en relación con el profesorado y su papel en relación con su trabajo; de esta manera se podrán evitar las lógicas ineficaces de mera aplicación. Finalmente, la implementación de políticas públicas debe tener en cuenta que, en cualquier caso, las prescripciones normativas se insertan en una red de significados previos desde un plano institucional y profesional, los cuales harán de filtros para su reinterpretación, su concreción, su obstaculización o su paralización.

Antes de terminar, es necesario tener en cuenta algunas limitaciones que permitirán enmarcar con mayor precisión el conocimiento aquí reflejado. En este sentido, aunque lo aportado por esta investigación puede ser muy útil para comprender los procesos de cambio, el estudio de casos no pretende producir generalizaciones, sino una comprensión profunda de lo abordado. Por otra parte, hay que tener en cuenta que en este artículo solo se han contemplado institutos de Educación Secundaria. Por último, hay que mencionar también que no se han estudiado centros concertados ni privados. Estos tres aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

Referencias bibliográficas

- Adelman, N. y Walking-Eagle, K. (2003). Los docentes, el tiempo y la reforma escolar. En A. Hargreaves (comp.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, 138-162. Buenos Aires: Amorrortu.
- Almandoz, M. (2010). Las lógicas de las decisiones políticas en educación. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (53-61). Paraná (Argentina): La Hendidia.
- Álvarez, J. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (206-233). Madrid: Morata.
- Anderson, G. (2010). Nuevas 'grandes preguntas' sobre el cambio educativo en la siguiente década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1117-1123.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Berstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Buenfil, R. (2006). Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación. En A. Vitar (coord.), *Políticas de educación. Razones de una pasión* (53-88). Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Cantón, I. y Vásquez, J. (2010). Los procesos en gestión de calidad. Un ejemplo en un centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084004>
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Curcic, S., Gabel, S., Zeitlin, V., Cribaro-DiFatta, S. y Glarner, C. (2011). Policy and Challenges of Building Schools as Inclusive Communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 117-133.
- Day, C. (2010). El futuro de la investigación en contextos de cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1131-1138.
- Díaz, V. y Carrasco, V. (2011). La inspección de educación: ¿parte de la educación o parte del problema? *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=362&Itemid=71
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoramiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193.
- Fenwick, T. y Edwards, R. (2011). Considering Materiality in Educational Policy: Messy Objects and Multiple Reals. *Educational Theory*, 61 (6), 709-726.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1100-1106.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. En J. Gimeno (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (23-42). Madrid: Morata.
- (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (15-58). Madrid: Morata.

- Goodson, I. (1998). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- (2010). Teorías del cambio educativo y los contextos históricos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1139-1145.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- Heller, A. (2001). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hopkins, D. (2008). *Cada escuela, una gran escuela. El potencial del liderazgo sistémico*. Buenos Aires: Santillana.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lavié, J. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis de la cultura colaborativa*. Sevilla: Comunicación Social.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (España), 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Martínez, J. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos. En J. Gimeno (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (103-142). Madrid: Morata.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar el debate teleológico*. Madrid: Narcea, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2011). El pensamiento didáctico. *Tendencias pedagógicas*, 17, 103-115.
- Moya, J. y Luengo, F. (coord.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Madrid: Grao.
- Nicastro, S. (2010). La cotidianeidad de lo escolar como expresión política. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (211-224). Paraná (Argentina): La Hendija.
- OCDE (2010). Política de educación y formación. Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264046276-es>
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (59-102). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Puelles, M. (2006). Los hitos reformistas: la viabilidad de las reformas y la perversión de las leyes. En J. Gimeno (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, 61-80. Madrid: Morata.
- Ramírez, M. (2010). La antropología de la política pública. *Antípoda*, 10, 13-17.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 diciembre 2006, 293, 43053-43102.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007, 5, 677-773.
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Secadura, T. (2011). El referente de la inspección educativa: el centro docente versus el sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=267&Itemid=71

- Simón, C. y Echeíta, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, 344, 31-34.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas. *Antípoda*, 10, 21-49.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, 43-60. Madrid: Morata.
- Wiseman, D. (2012). The Intersection of Policy, Reform, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63 (2), 87-91.

Dirección de contacto: Héctor Monarca. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Ciudad Universitaria de Cantoblanco; 28019 Madrid, España. E-mail: hector.monarca@uam.es

en prensa / in press