Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de La Laguna

CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO CONJUNTO ENTRE PROFESORES

Un acercamiento descriptivo y dos estudios de caso

TOMO I

Tesis Doctoral presentada por
Pablo J. Santana Bonilla

Dirigida por el
Dr. Amador Guarro Pallás

La Laguna, febrero de1995

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA E INVESTIGACION
EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

D.AMADOR GUARRO PALLAS, Profesor Titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, y Director de la Tesis Doctoral titulada "***CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO CONJUNTO ENTRE PROFESORES: UN ACERCAMIENTO DESCRIPTIVO Y DOS ESTUDIOS DE CASO***", realizada por **D. Pablo J. Santana Bonilla.**

CONSIDERA que dicha Tesis Doctoral reune las condiciones de rigor científico, originalidad y elaboración como para ser defendida ante la Comisión que se nombre al tal efecto.

La Laguna, a 16 de febrero de 1995

Fdo: Amador Guarro Pallás

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

COMISION DE DOCTORADO

ACREDITACION SUFICIENCIA INVESTIGADORA Exp.: 172

D./Dª PABLO SANTANA BONILLA ha realizado los 32 crèditos preceptivos de conformidad con el Real Decreto 185/1985, de 23 de enero 1.985. (B.O.E. 16 de febrero 85) y normativa complementaria sobre estudios del Tercer Ciclo, dentro del Programa " DISEÑO, DESARROLLO E INVESTIGACION CURRICULAR " del Departamento DIDACTICA Y METODOLOGIA EDUCATIVA... de la Universidad de La Laguna.

La Laguna, 22/09/89

LA JEFE DEL NEGOCIADO,

Fdo.: Zaida Mª Torres Cordero

El Consejo del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportam.en su reuniòn del dìa 4 de Octubre de 198[illegible] acordò reconocer la suficiencia investigadora del alumno D./Dª Pablo Santana Bonilla.

La Laguna, 4/10/89

EL SECRETARIO,

Fdo.: Dr. D. Manuel Area Moreira

A Ana Esther, Jairo y Eunice
por los sacrificios que ha supuesto
para ellos mi ocupación de varios años

A Manuel Rodríguez,
un hombre sencillo y trabajador
que no pudo ver llegar este momento

AGRADECIMIENTOS

Ya sé que es una frase trillada, pero no puedo empezar de otra manera. El trabajo que tienes en tus manos es, en última instancia, responsabilidad de quien lo firma, sin embargo, no habría sido posible sin la ayuda de innumerables personas. Como mi memoria no ha sido capaz de retener el nombre de todas ellas, sólo reseñaré el de aquellas que me acuerdo. No obstante, todas las demás tengan por seguro que su colaboración y apoyo han sido valiosos, lo cual sinceramente agradezco.

A Ana Esther, amada, amiga y esposa mía, cuya ayuda y apoyo en innumerables asuntos, detalles y ocasiones ha sido clave.

A Jairo y Eunice, por soportar a un padre tan ocupado. Hace unos meses Jairo me preguntó: ¿Cuantas tesis tienes que hacer?. No recuerdo que le contesté en ese momento, pero ¡menos mal que, por necesidad, sólo una!

A mis padres, Petra y Agustín, y a mis suegros, Anaria y Manolo, por su apoyo constante y su ayuda en muchos detalles prácticos.

A mis hermanos, Samuel y Daniel, y a mi cuñada, Sara, por su preocupación por mí, por su inestimable ayuda con la bibliografía, el formateado del texto definitivo y más.

A todos mis amigos y conocidos cuyo interés por la marcha de la tesis ha sido un acicate para mí. Y a Adrián que me ayudó a traducir un texto del francés.

A Raquel, Ana Luisa, Beatriz, Inma, Agueda, Elisa, Mari Mar, Fany y Doly, que me soportaron como profesor de Innovación Educativa el curso 1991-92 y participaron activamente en la recogida de datos. A Mónica y Yayi que, en el curso 1992-93, también colaboraron en la recogida de datos del ESTUDIO I.

A las profesoras y profesores de todos los centros que participaron en la primera parte de la investigación (ESTUDIO I) por su colaboración, de diversas maneras, sin la cual este trabajo no se habría realizado.

Y a las directoras, profesoras y profesores de los dos centros que tuve la oportunidad de estudiar con más detalle (ESTUDIO II) por su actitud abierta y su colaboración.

A todas las personas que han contribuído, de un modo u otro a mi formación humana y profesional.

Al Dr. Brian Hill, por su apoyo, aun en la distancia.

A todos mis compañeros y compañeras del Departamento por su apoyo moral y en muchos detalles, incluída Marisol.

A Manuel Area y Javier Marrero, cuyos comentarios y orientaciones me ayudaron -no saben ellos cuanto- a delimitar el tema de la tesis y los problemas de investigación. A Ana Delia Correa por su inestimable ayuda en el diseño y el análisis de los datos del ESTUDIO I.

A Amador Guarro, director de este trabajo, por sus valiosas orientaciones, comentarios y críticas a lo largo de la realización del mismo, así como su apoyo moral y humano.

A Rosa Güemes, Juvenal Padrón y Fátima Castro, compañeros de tareas docentes en la Escuela de Formación del Profesorado y de menesteres investigadores.

A Juan Yanes, compañero en las tristezas y alegrías que supone la realización de una tesis doctoral, cuyo apoyo ha sido constante y cariñoso.

También quisiera expresar mi gratitud a Dios por haberme permitido y ayudado a llegar a este momento de mi trayectoria personal y profesional.

INDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS I

MARCO TEORICO

INTRODUCCION 1

Capítulo I. LA ESCUELA COMO ORGANIZACION 16

1. Perspectivas generales de estudio 17

1.1. Una propuesta de análisis basada en la teoría neo-racionalista de B. Abrahamsson 17

1.1.1. La teoría estructuralista: La escuela como organización racional 20

1 1.2. La teoría funcionalista: La escuela como sistema abierto 26

1.1.3. La teoría neo-racionalista: La escuela como una organización compleja abierta al conflicto 30

1.2. Análisis comparativo con otras propuestas 87

2. El concepto de *cultura* en el estudio de la escuela como organización 115

2.1. Cultura vs. clima 115

2.2. ¿Qué se entiende por cultura escolar? 119

2.3. Tipos de cultura organizativa según Handy 128

Capítulo II. EL TRABAJO CONJUNTO ENTRE PROFESORES 142

1. Aislamiento vs. colaboración: una revisión de la literatura 144

1.1. Estudios acerca de la enseñanza en equipos docentes 146

1.2. Estudios acerca de la mejora de la escuela y el desarrollo profesional de los docentes 176

1.3. Estudios acerca de la escuela como lugar de trabajo profesional y de la enseñanza como profesión . 189

2. La colaboración: una demarcación provisional del territorio 232

2.1. ¿Qué modelo de organización escolar subyace al paradigma de la colaboración? 233

2.1.1. La escuela como 'burocracia cooperativa'.. 233

2.1.2. La escuela como realidad socialmente contruída y en contrucción 241

2.1.3. ¿Al paradigma de la colaboración subyace un único modelo organizativo 247

2.2. Dimensiones que definen la colaboración 254

2.2.1. ¿Por qué la colaboración es tan poco frecuente y estable? 254

2.2.1.1. Condición interna: interdependencia 258

2.2.1.2. Condiciones externas: oportunidad . 264

2.3. ¿Qué condiciones organizativas favorecen la colaboración? 265

2.3.1. La política institucional y el apoyo administrativo 266

2.3.2. La organización interna del profesorado y del liderazgo instructivo en la escuela 267

2.3.3. La influencia en asuntos relevantes relacionados con el curriculum y la enseñanza ... 269

2.3.4. La organización del tiempo y del horario general del centro 271

2.3.5. Formación y asesoramiento para el trabajo en grupo 271

2.3.6. Apoyo material y disponibilidad de recursos 273

2.4. ¿Qué consecuencias tiene la colaboración para la vida de la escuela? 275

2.4.1. Metas compartidas (comunidad de metas) ... 276

2.4.2. Participación del profesorado en la toma de decisiones que afectan a toda la escuela (o subunidad) 287

2.4.3. Comunicación fluída 302

2.5. Un esquema analítico comprensivo para el estudio de las relaciones de trabajo entre profesores ... 316

PARTE EMPIRICA

INTRODUCCION GENERAL 321

ESTUDIO I: ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES Y ALGUNAS VARIABLES ORGANIZATIVAS QUE LAS CONDICIONAN 322

1. Introducción 322

1.1. Formulación del problema general de investigación 331

2. Diseño de la investigación 332

2.1. Problemas de investigación 335

2.2. Muestra 336

2.3. Instrumentos 337

2.3.1. Breve descripción de cada instrumento 338

2.3.2. Descripción del proceso de elaboración de los instrumentos 341

2.4. Procedimiento de recogida de datos 346

3. Resultados 349

3.1. Las relaciones de trabajo 349

3.2. La cultura organizativa 354

3.3. El tamaño del centro 356

3.4. Otras variables organizativas 358

3.5. Variables descriptivas 391

4. Discusión y conclusiones 404

ESTUDIO II: LOS PATRONES DE RELACIÓN ENTRE PROFESORES: RELACIONES CON LA COMUNIDAD DE METAS, LOS PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES Y LA COMUNICACIÓN INTERNA DEL CENTRO 431

1. Introducción 431

1.1. Formulación del problema general de investigación 433

2. Diseño del estudio 433

2.1. Problemas de investigación 433

2.2. Diseño general del estudio 436

3. Historia del estudio de casos 443

3.1. Caracterización inicial de los centros estudiados 443

3.1.1. Centro A 443

3.1.2. Centro B 445

3.2. Desarrollo y sucesivas elaboraciones de la investigación 447

3.3. Informes de cada caso 462

3.3.1. Informe del Centro A 463

3.3.2. Informe del Centro B 625

4. Discusión y conclusiones 717

IV. DISCUSION GENERAL Y CONCLUSIONES FINALES 776

BIBLIOGRAFIA 809

ANEXOS 833

INDICE DE ANEXOS

ANEXO I: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA MUESTRA DEL ESTUDIO I 834

ANEXO II: DATOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO I .. 835

ANEXO III: FICHA DE DATOS DESCRIPTVOS DEL CENTRO 836

ANEXO IV: GUION DE LA ENTREVISTA DEL ESTUDIO I 838

ANEXO V: CUESTIONARIOS DEL ESTUDIO I 840

ANEXO VI: PROCESO DE ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO "TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES" 868

ANEXOS VII: PROCESO DE ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO "TIPOS DE CULTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS DUCATIVOS 872

ANEXO VIII: REVISION DE LOS CUESTIONARIOS POR EXPERTOS 873

ANEXO IX: CARTA ENVIADA A LOS CENTROS SELECCIONADOS PARA EL ESTUDIO I 874

ANEXO X: RESPUESTAS POR CENTROS AL CUESTIONARIO "TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES" 875

ANEXO XI: RESPUESTAS DE LOS CENTROS AL CUESTIONARIO "TIPOS DE CULTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS" ... 887

ANEXO XII: RANGO MEDIO GLOBAL DL CUESTIONARIO "CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO CONJUNTO" DE CADA UNO DE LOS CENTROS 905

ANEXO XIII: "TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES" (versión de abril de 1994) 910

ANEXO XIV: "TIPOS DE CULTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS" (versión de agosto de 1994)..... 914

ANEXO XV: DESCRIPCION Y ANALISIS DE LAS RESPUESTAS DE LOS MIEMBROS DE EQUIPOS FORMALES AL CUESTIONARIO "TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES" 920

ANEXO XVI: REPETICIÓN DEL ANÁLISIS APLICANDO LA PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV 944

ANEXO XVII: PROBLEMAS PARA LA INDAGACIÓN
ESTUDIO II (sept. 1992) 945

ANEXO XVIII: PRIMERA REVISIÓN DE LA PLANIFICACIÓN
ESTUDIO II (feb. 1993) 947

ANEXOS XIX: PROBLEMAS PARA LA INDAGACIÓN TRAS LA PRIMERA
REVISION 950

ANEXO XX: SEGUNDA REVISIÓN DE LA PLANIFICACIÓN
ESTUDIO II (may. 1993) 953

ANEXO XXÌ: INFORME DE PROGRESO DEL TRABAJO DESARROLLADO
EN EL CENTRO A 957

ANEXO XXII: GUIÓN DE LA ENTREVISTA MANTENIDA CON LA
DIRECTORA DEL CENTRO A (abril 1993) 965

ANEXO XXIII: GUIÓN DE LA ENTREVISTA MANTENIDA CON JEFES
DE DEPARTAMENTO DEL CENTRO A (junio 1993) 966

ANEXO XXIV: GUIÓN DE LA ENTREVISTA MANTENIDA CON
COORDINADORES DE CICLO DEL CENTRO A (junio 1993) 967

ANEXO XXV: GUIÓN DE LA ENTREVISTA MANTENIDA CON LA
DIRECTORA DEL CENTRO A (junio 1993) 968

ANEXO XXVI: FICHA PARA RECOGER DATOS DE ACTAS DE
REUNIONES 973

ANEXO XXVII: GUION DE LA ENTREVISTA MANTENIDA CON
COORDINADORES DE CICLO DEL CENTRO B (junio 1993) 974

ANEXO XXVIII: REVISION DEL INFORME POR PROFESORES DE
AMBOS CENTROS 975

ANEXO XXIX: ANEXOS DEL INFORME DEL CENTRO FEDERICO MOMPOU . 979

ANEXO XXX: ANEXOS DEL INFORME DEL CENTRO FEDERICO CHOPIN... 1042

INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos puede encuadrarse dentro del campo de estudio de la organización escolar y más concretamente dentro del ámbito de las relaciones de trabajo entre profesores.[1] Sin embargo, la elección del tema de investigación no fue algo 'instantáneo' sino el resultado de un proceso de búsqueda intelectual, personal y social que intentaré resumir en las próximas páginas. Después del resumen expondré los objetivos básicos de la investigación y las partes de que consta este informe.

LA GÉNESIS DEL TEMA

El primer tema que empecé a barajar como foco de investigación para la tesis doctoral fue *la autoevaluación de centros escolares.*[2] En octubre de 1987 inicié una búsqueda bibliográfica sobre evaluación de centros escolares. A partir de junio de 1988 -como parte de un equipo de trabajo del Departamento- participé en la producción de diversos documentos relacionados con la implantación de la reforma de las enseñanzas no universitarias en Canarias. Con ese motivo tuvimos la oportunidad de entrar en contacto con el desarrollo basado en la escuela (DBE) como filosofía y estrategia de innovación educativa a través de Peter Holly y Juan M. Escudero Muñoz con dos seminarios celebrados en junio y diciembre de ese mismo año. Esto

[1] De aquí en adelante, cuando utilicemos la expresión los profesores -en plural- lo haremos, por lo general, para referirnos a profesores y profesoras.

[2] Estrictamente hablando el primer tema que barajé se encuadraba en la didáctica de la música: *Una metodología de enseñanza de la notación musical desde la pedagogía operatoria*, que pretendía ser una continuación de mi tesis de licenciatura que versó sobre sistemas infantiles de representación gráfica de los sonidos musicales. Poco después de presentar la tesina comencé a trabajar, enseñando la asignatura Didáctica I (teoría del curriculum) en el Departamento dentro del área de Didáctica y Organización Escolar, y aconsejado por mis colegas, consideré apropiado buscar un tema más relacionado con el ámbito de conocimiento y enseñanza en el que comenzaba a moverme.

me abrió nuevas perspectivas. También la asistencia al IV Seminario de modelos de investigación educativa, celebrado en Santiago de Compostela en julio de 1988 sobre el tema "La evaluación de centros: Nuevas perspectivas en la investigación sobre organizaciones educativas", me permitió conocer, en alguna medida, la situación de este campo de investigación en España.

A raíz de la asistencia en febrero de 1989 a un seminario organizado, por el I.C.E. de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, sobre organización escolar y la relectura de un artículo de José Gimeno Sacristán (1987b) sobre el proyecto de reforma del MEC (1987) se me ocurrió un nuevo tema -que me pareció atractivo- para la tesis doctoral. Dicho artículo es una reflexión sobre algunos aspectos positivos del proyecto del MEC y un análisis de los puntos flacos del mismo y del trasfondo social de la reforma. Dos tesis del autor me quedaron grabadas en la mente: por una parte, las deficiencias de los centros en su aspecto organizativo será uno de los obstáculos que va a enfrentar la reforma y, por otra parte, para que en su puesta en práctica la reforma responda a los objetivos propuestos en el proyecto ministerial debe darse un desarrollo paralelo del trabajo en equipo dentro de los centros o, dicho con otras palabras: la implementación de la reforma descansa en cómo sea el trabajo en equipo de los profesores. Por lo tanto el segundo tema de trabajo para la tesis fue *dinámicas de trabajo pedagógico entre profesores*. En mi cuaderno de notas[3] tengo apuntados los consejos de una persona con la que conversé acerca de la tesis en ese entonces (febrero de 1989). Me recomendó que acotara bien el tema y procurara realizar (en cuanto al marco teórico y a la propia investigación)

[3] Las personas con las que he tenido más conversaciones sobre la tesis, aparte de mi tutor Amador Guarro, han sido Javier Marrero y Manuel Area. Sobre todo en los comienzos de la búsqueda del tema de investigación y de la concreción de las ideas sobre el papel, sus comentarios fueron -y han seguido siendo- un constante estímulo para mí. He de agradecer a Javier Marrero la idea de llevar un diario de mis conversaciones y reflexiones sobre la tesis. Gracias a ello he podido hacer la reconstrucción del proceso de gestación del tema a investigar que estás leyendo.

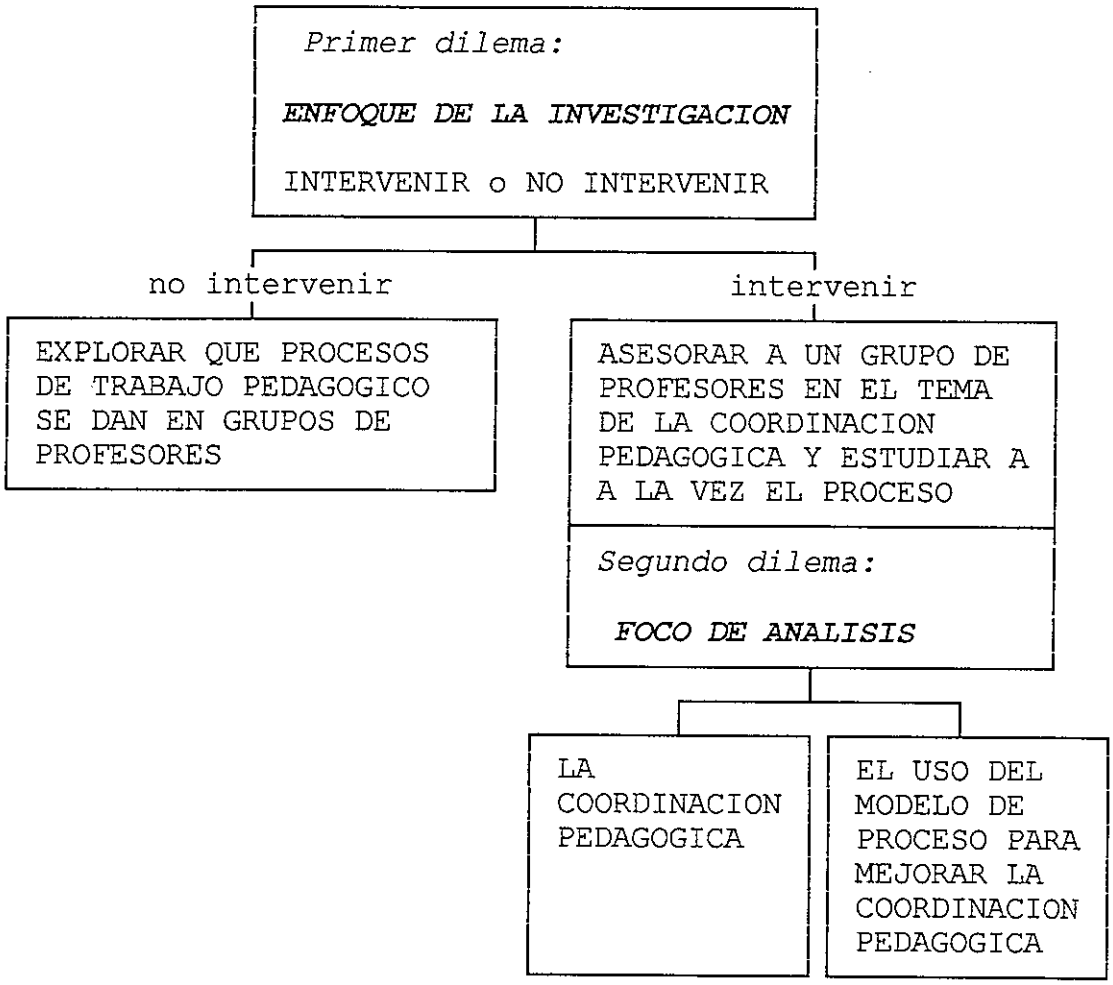
una tesis doctoral de proporciones lo más limitada posible sin perder calidad, por supuesto. La lectura de estos tomos es una evidencia que servirá para valorar si, finalmente, fui capaz de seguir o no ese sabio consejo.

Posibles cuestiones de investigación que surgieron entonces fueron: ¿Qué dinámicas de trabajo pedagógico (coordinación pedagógica) en equipo se dan entre profesores de Ciclo Superior de EGB? ¿y entre profesores de los primeros cursos de Bachillerato? ¿Se observan diferencias? ¿Qué estrategias de trabajo podrían fomentarse para facilitar la coordinación, pensando en el nuevo ciclo 12-16? ¿Qué problemas encuentran los profesores al intentar coordinarse? ¿Cómo podría ayudárseles, desde la perspectiva del asesoramiento pedagógico?

En junio de 1989 elaboré un primer borrador del proyecto de tesis doctoral en el que justificaba el tema y esbozaba los objetivos generales de la investigación. Ese documento sufrió diversas modificaciones hasta que presenté el proyecto definitivo en septiembre. El título del primer borrador era 'Dinámicas de trabajo en equipo entre profesores'. Sucesivos borradores tuvieron por título, recogiendo sugerencias de mis amigos críticos, 'Descripción y análisis de procesos de trabajo pedagógico de grupos de profesores', y 'Un modelo de asesoramiento pedagógico para la mejora de los procesos de trabajo pedagógico en grupos de profesores: un estudio de caso'. El proyecto finalmente presentado se tituló 'El trabajo de los profesores y el desarrollo basado en la escuela. El impacto del DBE sobre los procesos de trabajo pedagógico de grupos de profesores'.[4] Como queda reflejado en los propios títulos de

[4] La concepción del marco teórico también fue cambiando. En el primer borrador del proyecto incluía tres grandes tópicos: teoría curricular, la escuela como organización y la innovación educativa (el centro como unidad de cambio y estrategias de mejora basada en la escuela). En los siguientes borradores y en el proyecto final los tres grandes ejes eran: el centro como unidad de cambio, la escuela como organización y modelos de desarrollo curricular basado en la escuela.

cada borrador durante esos meses me enfrentaba a, al menos, dos dilemas. Esto se me hizo evidente en una conversación con mi tutor y director de tesis. En mi cuaderno de notas dibuje el diagrama de flujo que reproduzco a continuación.



En el proyecto de tesis finalmente presentado opté por la alternativa de asesorar a un grupo de profesores y estudiar el uso que hacían del modelo de proceso para mejorar la coordinación pedagógica. La alternativa elegida creo que respondió al contacto que por aquella época tuve con dos proyectos de desarrollo basado

en la escuela: el Programme of Evaluation in Grampian Schools (Escocia) y el proyecto Cordillera (Murcia).[5]

Los objetivos de investigación incluídos en el proyecto presentado fueron los siguientes:

a) Explorar qué procesos de trabajo pedagógico en grupo se dan entre profesores (de EGB o Bachillerato) al participar en un proceso de desarrollo basado en la escuela con asesoramiento externo.

b) Valorar en qué medida el modelo de asesoramiento de proceso potencia el trabajo pedagógico en grupo de los profesores.

c) Adaptar o crear, y poner a prueba diversos instrumentos para el estudio del trabajo pedagógico en grupo entre profesores.

Las cuestiones de investigación enunciadas fueron cuatro:

a) ¿Qué tipo de coordinación mantienen entre sí los profesores de un centro (de EGB o Bachillerato)? ¿Qué entienden los profesores por 'coordinación pedagógica'?

b) ¿Qué fases atraviesan los profesores en su trabajo pedagógico en grupo al ser asesorados mediante el modelo de proceso? ¿Qué obstáculos se presentan a lo largo del proceso?

c) ¿Qué progreso se aprecia en el trabajo pedagógico en grupo tras el proceso de asesoramiento?

[5] Respecto al primero puede consultarse SANTANA BONILLA (1990) y respecto al segundo GONZALEZ GOMEZ y MARTINEZ RUZAFA (1993).

d) ¿Qué influencia tienen variables como:
- el contexto curricular (innovación vs. no innovación),
- el contexto organizativo (ciclo, etapa educativa),
- el tamaño del centro,
- el contenido curricular (Ciencias vs. Letras),
- la historia del grupo de profesores,
- las teorías pedagógicas implícitas de los profesores, y
- las concepciones que tienen los profesores sobre el cambio y sobre sus propios procesos de trabajo en grupo?

De septiembre de 1989 a junio de 1990 fue un período sinuoso de idas y venidas en cuanto al tema de la tesis doctoral: estuve pensando otros enfoques al tema e incluso nuevos temas. También participé en el asesoramiento a un centro de EGB desde la perspectiva del DBE. Esto me hizo albergar esperanzas sobre la posibilidad de utilizar -para la tesis doctoral- los datos recogidos, aunque había días que lo tenía claro y días en que esa posibilidad me parecía bien oscura. Una de las personas con las que hablé varias durante la gestación del tema de investigación me aconsejó, después de ver el proyecto que presenté, que una opción menos arriesgada pero interesante era estudiar el proceso de elaboración del proyecto curricular de centro en escuelas que participen en la implantación de la reforma educativa. En esta época (febrero, 1990) -organizadas por el Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla- se celebraron en Huelva las Jornadas sobre El Centro Educativo: Nuevas perspectivas organizativas, a las que asistimos varios colegas del Departamento, presentando diversas comunicaciones. Fue otra oportunidad de conocer, de alguna manera, la situación del campo de investigación en organización escolar en España.

Entre junio y agosto de 1990, tras diversas conversaciones con mi director, con Javier Marrero y con Manuel Area, comenzó a tomar forma definitiva el tema de la tesis, concretándose en la

cooperación o colaboración. Por eso en agosto de 1990 realicé una segunda búsqueda bibliográfica, esta vez sobre trabajo colaborativo. Nuevamente se me presentaban diversas opciones: una era partir de una teoría acerca de la cooperación y tratar de contrastar en qué medida la práctica la corroboraba, otra intentar describir cómo era la coordinación en la práctica y cómo la entendían los profesores. Una tercera opción era mezclar ambos enfoques. En cuanto a la metodología surgió la idea de realizar dos estudios: el primero, descriptivo, a través de un cuestionario a una muestra amplia de centros, y el segundo un estudio de casos (uno o dos) de intervención asesora en el trabajo en grupos de profesores desde la perspectiva del DBE. La unidad de análisis del estudio de caso podía ser no un centro completo, sino uno o dos grupos de profesores (p. ej.: Equipos de Ciclo). Artículos cuya lectura me ayudó a concretar el tema fueron ABBOT (1986), MAHAFFY (1989), YEOMANS (1987) MULFORD (1982) y BREDO (1977). Todo esto hizo que en la concepción del marco teórico comenzase a ocupar un lugar relevante la coordinación y el trabajo colaborativo entre profesores.

Posibles cuestiones de investigación que surgieron en este momento fueron: ¿Qué entienden los profesores por coordinación? ¿En qué ámbitos o aspectos se coordinan los profesores en la escuela y en los ciclos? ¿Qué procedimientos utilizan para coordinarse? ¿Crean estructuras de coordinación? ¿cómo son? ¿cómo funcionan? ¿son eficaces? ¿Qué/cuánto tiempo dedican los profesores a la coordinación? ¿Que importancia atribuyen a la coordinación? ¿Porqué consideran los profesores que la coordinación es importante (o no)? ¿qué razones dan para justificar su importancia (o no)? ¿En qué momentos del curso y de la etapa consideran importante la coordinación? ¿Existe alguna relación entre la coordinación entre profesores y el aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo ayuda el equipo directivo a la

coordinación? ¿Existen condiciones estructurales (espacios-lugares, tiempo común) para la coordinación?

La forma que finalmente ha llegado a adoptar la investigación y el marco teórico es deudora de lo sucedido entre julio de 1990 y enero de 1991. Desde entonces han habido reelaboraciones pero, como lo que sigue es la realización de la investigación y la redacción del marco teórico, dejo aquí el relato acerca de la gestación del tema de la tesis.[6]

Durante los tres últimos cursos, de modo providencial, he tenido que asumir la docencia de la asignatura *Organización del centro escolar*, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad de La Laguna, dentro del curriculum de formación de maestros de las especialidades de educación infantil, educación musical y lengua extranjera. Este hecho me ha permitido avanzar en mi conocimiento y comprensión intelectual de la organización escolar como campo de estudio y de la escuela como organización. Sin embargo, el contacto con las escuelas en las que se llevó a cabo la recogida de datos del Estudio II[7] ha sido la circunstancia que me ha permitido conocer de primera mano y avanzar en la comprensión del funcionamiento de la escuela como organización. He podido así contrastar "lo que dicen los libros" con "lo que dice la práctica", que no es exactamente lo mismo.

---

[6] A modo informativo he de decir que durante el año 1991 perfilé el diseño de la tesis y elaboré los instrumentos para la recogida de datos del primer estudio. El marco teórico lo comencé a trabajar los veranos de los años 1991 y 1992. La recogida de datos del primer estudio la realicé en su mayor parte de enero a junio de 1992 y durante los últimos meses del curso 1992-93. La recogida de datos del segundo estudio la realicé durante el curso 1992-93. El análisis en profundidad de los datos de ambos estudios lo comencé en el verano de 1993. De enero de 1994 a febrero de 1995 estuve trabajando en la terminación de la redacción del marco teórico, y en el análisis de los datos y redacción de la parte empírica.

[7] Con una de ellas he estado en contacto por cinco años, con la otra dos años. Con una seguí en contacto con visitas periódicas a lo largo del curso escolar 1993-94, con la otra sigo en contacto hasta ahora.

EL TEMA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El tema central de nuestra investigación lo constituyen **las relaciones de trabajo entre profesores.** ¿A qué hacemos referencia con ello? A las diversas formas en que los profesores organizan y realizan su tarea de enseñanza en relación con sus compañeros del centro escolar en que trabajan, que va de trabajar de modo aislado a trabajar colaborativamente (LITTLE, 1982; LITTLE, 1990a; LITTLE, 1990b; LITTLE & BIRD, 1984; MAHAFFY, 1989).

Los resultados de investigación en diversos campos de estudio demuestran la relevancia del tema. Por una parte, *los estudios e investigaciones sobre la puesta en práctica de innovaciones educativas* han revelado, entre otras conclusiones, que la unidad de cambio no es el profesor individual sino el centro escolar y -aún más- los cambios más duraderos son aquellos que afectan, no sólo a los contenidos o a la metodología de enseñanza sino, a la manera en que los profesores realizan su tarea (de manera individual o colectiva) y al margen de decisión y acción de que disponen al diseñar su enseñanza -lo que GIMENO SACRISTAN (1987a) denomina "la caracterización del puesto de trabajo de los profesores". Por otra parte, las conclusiones de *la investigación sobre formación del profesorado* apuntan en la misma dirección: la formación y el perfeccionamiento del profesorado deben partir de los problemas que a los profesores les plantea su práctica profesional, y adquieren sentido en la medida que estén ligadas a su contexto inmediato de trabajo -el centro escolar. Además, se está poniendo cada vez más de manifiesto que uno de los principales recursos de formación de los profesores lo constituyen sus propios compañeros de trabajo. En tercer lugar, una de las conclusiones de *los estudios sobre el curriculum* es que la tarea clave no es sólo el diseño del curriculum en sí mismo sino, sobre todo, su puesta en práctica. Además, el desarrollo del curriculum -bien articulado- constituye un medio,

con muchas probabilidades y según algunos el mejor, para el perfeccionamiento de los profesores y la mejora de la enseñanza (STENHOUSE, 1984; 1987). Por último, los resultados de *las investigaciones sobre organizaciones escolares* señalan que el núcleo central de la escuela como organización lo constituyen las relaciones de trabajo entre los profesores. Paradójicamente, este ámbito -según lo corroboran diversos estudios, tanto sobre la escuela como organización y como sobre los profesores como profesionales- parece ser el más resistente al cambio debido a las normas, de independencia y no interferencia, culturalmente dominantes en la mayoría de los centros educativos (BOLIVAR BOTIA, 1993; HARGREAVES, 1991).

Dos circunstancias más muestran la pertinencia del tema. Por una parte, *la reforma de las enseñanzas no universitarias* (al menos sobre el papel) implica cambios en la caracterización del puesto de trabajo de los profesores: el proyecto curricular de centro, bien entendido, debería suponer una ampliación del espacio de diseño disponible a los profesores y, sobre todo, un cambio en las relaciones de trabajo entre profesores de una cultura que prima la autonomía (con propensión a la autocracia) a una caracterizada por la colaboración. Por otra parte, durante los últimos años se están desarrollando en diversos lugares de nuestra geografía algunos *proyectos de mejora escolar* que podrían inscribirse en el movimiento de desarrollo basado en la escuela, uno de cuyos objetivos principales es potenciar la cultura colaborativa en los centros educativos.

El propósito general de este trabajo es estudiar **los procesos de trabajo conjunto entre profesores.** Como entendíamos que tenía poco sentido llevar a cabo una investigación con el único propósito de identificar qué tipo de relaciones de trabajo entre profesores es característica de diversos centros educativos introdujimos otras variables para estudiar su posible

interrelación. Los dos objetivos principales de este trabajo de investigación son:

a) Por una parte, explorar qué conexión existe entre el tipo de relaciones de trabajo entre profesores predominante en varios centros educativos y diversas variables organizativas (cultura organizativa, política institucional y apoyo administrativo, organización del profesorado, formación en el trabajo en grupo, organización de espacios y tiempos, apoyo material, y asesoramiento externo).

b) Y, por otra parte, analizar el tipo de relaciones de trabajo y el patrón de cultura profesional predominantes entre profesores en dos centros de EGB -en cada centro en su conjunto y en las distintas unidades organizativas (Departamentos, Ciclos, grupos de trabajo estables)-, para estudiar la posible influencia que ejercen sobre la comunidad de metas, el grado de influencia en la toma de decisiones que afectan a toda la escuela (o a la unidad organizativa) y la comunicación interna.

Entendemos que el primer objetivo tiene un carácter básicamente descriptivo, que no busca explicar los procesos de trabajo conjunto entre profesores y sus consecuencias. Por eso, el segundo objetivo es explorar cómo trabajan conjuntamente los profesores en la práctica -no a través de sus percepciones.

Desde el punto de vista organizativo, los centros escolares no son entidades uniformes, lo que ocurre en una unidad organizativa no necesariamente ocurre en otra. En este sentido interesa explorar qué tipo de relaciones de trabajo existen en las diversas unidades organizativas, sean formales (Departamentos, Equipos Docentes) o informales (grupos de trabajo o de innovación) (WILSON y CORBETT, 1983).

Por otra parte, según la literatura generada en otros paises, las relaciones de trabajo colaborativas entre el profesorado influyen[8] en diversos ámbitos organizativos de la vida de los centros educativos. Por una lado, contribuyen a la configuración de un conjunto de metas que es asumido -aunque sea en diversos grados- por el profesorado (del centro o de la unidad organizativa). Por otro, provocan que los profesores participen más en la toma de decisiones que afectan a la escuela o a la unidad organizativa a la que pertenecen. Además, la colaboración supone un aumento y una mejora de la comunicación, al menos en sentido lateral (u horizontal). Hemos seleccionado estos ámbitos por su aparición recurrente en la literatura (FULLAN, BENNETT & ROLHEISER-BENNETT, 1990; McLAUGHLIN, 1988; MILES, 1965; JOHNSON, 1977; ROSENHOLTZ, 1989a; STOLL & FINK, 1992; WELLISCH et. al., 1977; WILSON & CORBETT, 1983) y por que de cara a la mejora escolar consideramos que son elementos clave en la vida de los centros escolares.

En nuestro contexto no conocemos investigaciones que aborden estos problemas por lo que los datos que podamos recoger, y su interpretación, pueden aportar conocimiento relevante para el trabajo conjunto entre profesores, así como para las tareas de asesoramiento a colectivos de profesores y a centros educativos. Es por eso que, junto a los dos objetivos principales hemos perseguido dos más, que podemos calificar de subsidiarios:

c) Adaptar, elaborar y poner a prueba diversos instrumentos para recoger datos sobre el trabajo conjunto.

d) Recabar evidencias empíricas acerca de la colaboración con el objeto de diseñar estrategias de asesoramiento curricular que potencien el trabajo colaborativo.

---

[8] Como veremos más adelante esta influencia es bidireccional por lo que no ha de entenderse en sentido causal.

Para alcanzar el primer objetivo se llevó a cabo el Estudio I y para alcanzar el segundo se desarrolló el Estudio II. El diseño, el desarrollo y las conclusiones de ambos estudios nos han permitido avanzar en la consecución de los objetivos restantes.

Si se compara el tema y los objetivos de investigación finalmente formulados y adoptados con los dilemas representados en el organigrama de la página 4 podrá observarse que, en general, optamos por la NO INTERVENCION. Sin embargo, las condiciones de la recogida de datos del ESTUDIO II en los dos colegios supuso una intervención paralela, asesorando a los profesores en la elaboración de la planificación del centro. Este proceso de intervención no será objeto de análisis aunque haremos referencia a él a lo largo de este trabajo.

Como es habitual en estos casos -presentación escrita de una tesis doctoral-, la exposición de la investigación la hemos dividido en dos partes principales: el marco teórico y la parte empírica.

En el MARCO TEORICO, a continuación de esta introducción, abordamos dos temas principales: *la escuela como organización* (capítulo I) y *el trabajo conjunto entre profesores* (capítulo II). En el capítulo acerca de **la escuela como organización** lo dedicamos, básicamente, a exponer la propuesta de G. Berg para el análisis de las escuela como organización, que también contrastamos con la expuesta por Mª T. González, basada en la teoría crítica de J, Habermas, y con la propuesta por W. Tyler. Además revisamos, de modo breve, el uso del concepto de *cultura* en el estudio de la escuela como organización. El capítulo dedicado al **trabajo conjunto entre profesores** tiene dos partes diferenciadas. La primera se trata de una revisión de la

bibliografía publicada sobre el tema en tres campos de investigación: los estudios acerca de la enseñanza en equipos docentes, los estudios acerca de la mejora de la escuela y el desarrollo profesional de los docentes, y los estudios acerca de la escuela como lugar de trabajo profesional y de la enseñanza como profesión.[9] La segunda parte pretende ser una delimitación del concepto de colaboración o trabajo colaborativo, para ello procuramos avanzar en la respuesta de los siguientes interrogantes: ¿qué modelo de organización escolar subyace al paradigma de la colaboración?, ¿qué dimensiones definen la colaboración?, ¿qué condiciones organizativas favorecen la colaboración? y ¿qué consecuencias tiene la colaboración para la vida de las escuelas? En esta segunda parte también nos arriesgamos a proponer un modelo teórico para el análisis del trabajo conjunto entre profesores.

En la PARTE EMPIRICA exponemos, después de una introducción general, los objetivos, problemas de investigación, diseños, resultados y conclusiones de los dos estudios empíricos realizados. El primero lo titulamos *Estudio descriptivo de las relaciones de trabajo entre profesores y algunas variables organizativas que las condicionan*, y el segundo *Los patrones de relación entre profesores: su influencia en la comunidad de metas, los procesos de toma de decisiones y la comunicación interna del centro*. Terminamos con una discusión general relativa a ambos estudios, y las conclusiones finales.

[9] Esta clasificación la hemos tomado de LITTLE (1990a).

El marco teórico es, quizás, demasiado denso en información y conceptos. La parte empírica lo es menos. Al principio de cada capítulo del marco teórico hemos anticipado con más exactitud su contenido y al final de cada uno de ellos hemos incluído las conclusiones más relevantes. Con esas ayudas esperamos facilitar la lectura y permitir que el lector pueda escoger los capítulos o apartados que más le interese leer.

Capítulo I: LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

Aunque pueda ser cierto que la mayoría de los profesores desarrollan su tarea casi exclusivamente en el aula, esto no debe llevarnos a pasar por alto otro hecho: lo que un profesor hace y lo que le es posible hacer cotidianamente en el aula está mediatizado, en mayor o menor grado, por una realidad organizativa inmediata y cercana como es el centro escolar. Siendo nuestro tema de estudio el trabajo que los profesores realizan junto a otros colegas, la necesidad de tomar en cuenta ese contexto inmediato es aún más evidente. Por lo tanto, el propósito de este capítulo es proporcionar un marco conceptual acerca de la escuela como organización en el que ubicar el estudio del trabajo conjunto entre profesores.

Dado que no existe una teoría general ampliamente aceptada acerca de la escuela como organización, comenzaremos este capítulo presentando una breve síntesis de las principales perspectivas de estudio a partir de las cuales se ha venido estudiando la escuela como organización. Como en castellano ya existe alguna literatura que aborda con profundidad el tema, nos pareció adecuado limitarnos a la presentación de una propuesta poco conocida y su comparación con otras más conocidas. A continuación nos detendremos brevemente en la consideración del concepto de cultura escolar, así como en otro que tienen conexión con él, como es el concepto de clima escolar.

El tratamiento del tema de la cultura escolar se justifica dado que en uno de los estudios empíricos abordamos el tema de la cultura organizativa de los centros escolares.

1. Perspectivas generales de estudio

En la última década la organización escolar como campo de estudio ha tenido un gran desarrollo no sólo en el ámbito teórico sino también -y quizás mayor- en el ámbito metateórico,[10] al menos en nuestro contexto. Por ello, no vamos a detenernos en una presentación de los diversos esquemas de análisis que se han propuesto, tarea que sería inabarcable. Preferimos limitarnos a la presentación de una propuesta de análisis de la escuela como organización poco conocida en nuestro país (BERG, 1984a), para luego compararla con otras más conocidas: la que definen GONZALEZ (1988) y ENGLAND (1989), y la que introduce TYLER (1991).

1.1. Una propuesta basada en la teoría neo-racionalista de B. Abrahamsson

A partir de 1981, Gunnar Berg, Erik Wallin y colaboradores han publicado diversos trabajos (BERG, 1983, 1984a, 1984b, 1988, 1989, 1991; BERG & SÖDESTRÖM, 1988; BERG & WALLIN, 1982; WALLIN & BERG, 1982, 1983) en los que han presentado -según sus propias palabras- "algunas premisas para el desarrollo de una teoría de la escuela como organización " (WALLIN & BERG, 1982: 284).

En un primer trabajo BERG (1982) realizó una revisión bibliográfica de la literatura sobre la escuela como organización. El análisis de dicha literatura revela que el estudio de la escuela como organización no ha sido un tema que haya interesado mucho a los estudiosos de las organizaciones. La mayor parte de los trabajos desarrollados en este ámbito proceden principalmente de Estados Unidos y Gran Bretaña. El

[10] ¿Quizás en el sentido de 'huída del campo' de que hablaba SCHWAB (1969)?

interés por estudiar la escuela como organización ha surgido, en su mayor parte, de sociólogos de la educación (ejemplo de ello son dos trabajos aparecidos recientemente en castellano: BALL, 1989; TYLER, 1991), y frecuentemente -según Berg- bajo otras denominaciones.

Por eso, no es de extrañar que investigadores como Abrahamsson hayan llegado a conclusiones como la siguiente: "No existe una teoría sociológica coherente de la escuela como organización incluso se carece de un aparato conceptual sistematizado que pueda servir como base natural de trabajo" (citado por BERG, 1982: 96; también por BALL, 1989: 24).

Si, bien, hay cierto consenso acerca de la escasez de investigaciones en este campo, no hay acuerdo sobre el enfoque básico que deberían adoptar los estudios sobre la escuela como organización. BERG (1982) identificó dos enfoques básicos:

1. Investigaciones que tratan de identificar las características distintivas de la escuela *como organización*.

2. Investigaciones cuyo propósito es identificar *diferencias institucionales* entre distintos tipos de organizaciones. Los estudios de este tipo frecuentemente se centran en el establecimiento de tipologías universales.

Berg se centra prioritariamente en investigaciones del primer enfoque pero presenta otra clasificación según el enfoque sociológico subyacente, distinguiendo dos categorías principales: la orientación *funcionalista* y el enfoque *estructuralista*. Ambos enfoques pueden representarse gráficamente como

polos opuestos de un contínuo entre los cuales se pueden situar los diversos trabajos realizados en este campo.

Desde el enfoque funcionalista se considera a la escuela, principalmente, como un sistema social compuesto de cierto número de partes. La preocupación central de la teoría funcionalista es qué función desempeña cada parte respecto a las otras y respecto al sistema en su conjunto. Los investigadores con un enfoque más estructuralista conceptualizan la escuela como una organización determinada, en última instancia, por la estructura dominante de la sociedad en la que está situada. Esto no significa que se descarte el hecho de que dentro de dicha estructura existe cierto margen para el desarrollo de cursos alternativos de acción. La idea básica es, sin embargo, que tales acciones están deliminadas por márgenes, más o menos claros.

Dentro del campo, más amplio, de la teoría de la organización, y desde una perpectiva histórica BERG & WALLIN (1982) distinguen -siguiendo a ABRAHAMSSON (1977)[11]- dos enfoques básicos: el modelo racionalista, y el modelo de teoría de sistemas. Cada modelo se puede dividir a su vez en dos perspectivas una 'tradicional' (teoría racionalista tradicional y teoría de sistemas tradicional) y otra 'moderna' (teoría neoracionalista y teoría de sistemas moderna). BERG (1982) relaciona el enfoque funcionalista con la teoría de sistemas -en esto sigue a ABRAHAMSSON (1977)- y la orientación estructuralista con la teoría racionalista de la organización.[12]

[11] THOMPSON (1967) también utiliza esta clasificación.

[12] TYLER (1991) y BALL (1989) también relacionan la teoría de sistemas con el enfoque funcionalista.

A continuación describimos ambas teorías organizativas y la alternativa neo-racionalista. Tras cada descripción expondremos brevemente la aplicación a la organización escolar, dedicando más extensión a la conceptualización de la escuela desde la perspectiva neo-racionalista.

1.1.1. La teoría racionalista: La escuela como organización racional

Ejemplos de la teoría organizativa racionalista tradicional lo constituyen los trabajos de Taylor y Fayol, pero entre todos destaca el trabajo del sociólogo alemán Max WEBER (1964). Desde este enfoque se concibe a la organización como un instrumento o medio por el cual se consiguen ciertas metas definidas explícitamente por la instancia creadora o rectora de la organización.[13] Idealmente, las actividades organizativas se desarrollan consciente y racionalmente para promover el mayor logro posible de las metas. Según la teoría racionalista tradicional, para que los miembros de una organización trabajen de acuerdo con los objetivos de la instancia rectora es necesario desarrollar un detallado sistema de reglas. Se puede decir que, para la instancia rectora, este sistema de reglas es la garantía de que la organización funcionará de acuerdo con las metas previstas. El concepto de organización formal es básico en el enfoque racionalista. Esto significa, por ejemplo, que las acciones de los empleados están reguladas por rigurosas descripciones de tareas, y que la comunicación y los intercambios de información están basados en el principio de 'los canales

[13] La palabra que hemos traducido como 'instancia rectora' es en inglés "mandator". No hemos sido capaces de encontrar una sola palabra para traducirla. La expresión utilizada creemos que responde bastante bien al significado original, propuesto por ABRAHAMSSON (1977: 26-30).

oficiales', i.e. en una direción vertical entre los superiores y el personal de niveles inferiores.

Una de las aportaciones teóricas más relevantes de Weber la constituye su teoría de la burocracia. Los estudiosos de la obra de Weber reconocen, sin embargo, que él nunca definió el concepto 'burocracia', más bien, construyó su teoría de la burocracia a partir de la noción de autoridad.

> "La autoridad puede ser descrita sencillamente como poder legítimo, i.e. poder aceptado por todas las partes implicadas (el ejecutivo y los empleados). Weber dividió la autoridad en tres tipos:
>
> 1) Tradicional: los empleados aceptan las órdenes de sus superiores porque así lo dicta la tradición.
> 2) Carismática: las cualidades personales de los jefes constituyen las bases de la disposición de los empleados a obedecer órdenes.
> 3) Racional-legal: el consentimiento de los empleados a aceptar órdenes está relacionada con el sentimiento de que, al actuar así, ellos mismos tienen algo que ganar" (BERG, 1984a: 14).

Weber relaciona los conceptos 'organización' y 'administración' con el tipo legal de autoridad. Según Berg el concepto organización es interpretado como 'funcionarios con autoridad legal' y el concepto administración como 'el ejercicio de la autoridad legal'. Según ABRAHAMSSON (1977), el trabajo más exhaustivo acerca del uso del concepto burocracia en teoría política y sociología es la obra de ALBROW (1970) en el que identificó al menos siete acepciones del mismo. Genericamente, por burocracia Weber se refiere, a 'un grupo de funcionarios en una organización que ejercen autoridad legal'" (ALBROW, 1970, citado por BERG, 1984a: 14). La relación que Weber establece entre los conceptos autoridad, organización, administración y burocracia la resume BERG (1984a: 14) de la siguiente manera:

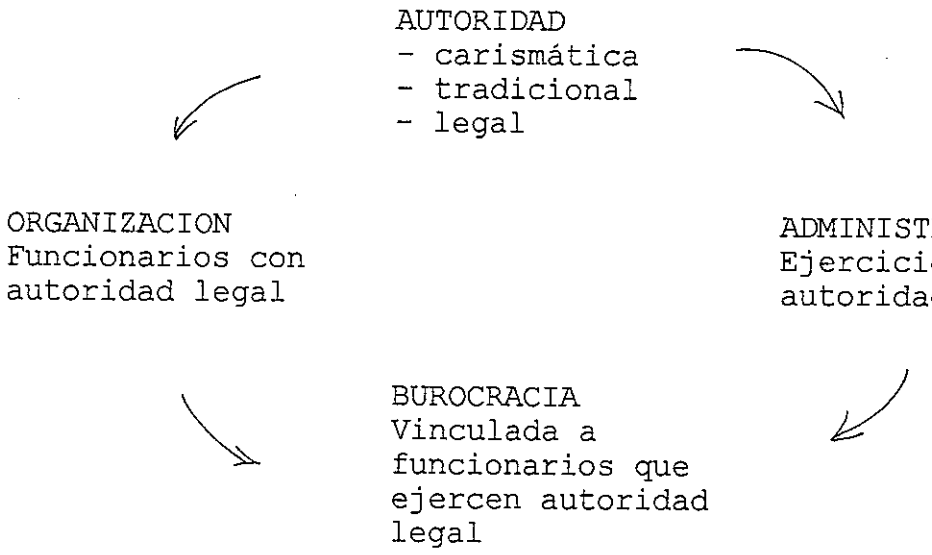


Figura 1. La definición de burocracia de Weber (basado libremente en ALBROW 1970) [Tomada de BERG (1984: 14)].

Uno de los conceptos básicos de la teoría de la burocracia de Weber es lo que el denomina tipo ideal de burocracia, una norma respecto a la que pueden ser comparados ejemplos empíricos. Weber define así este tipo ideal:

> "El tipo ideal de ejercicio de autoridad legal es aquel que emplea personal administrativo burocrático. Sólo el jefe supremo de la organización ocupa su posición de dominación en virtud de apropiación, elección, o designación por sucesión. Pero incluso *su* autoridad consiste en un ámbito de competencia legal. Todo el personal administrativo bajo la autoridad suprema consiste entonces, en su tipo ideal, en individuos funcionarios... que son nombrados y funcionan de acuerdo a los siguientes criterios:
>
> (1) Son personalmente libres, sujetos a la autoridad sólo respecto a sus obligaciones oficiales impersonales.
> (2) Están organizados en una jerarquía de puestos claramente definidos.
> (3) Cada puesto tiene una esfera de competencia claramente definida en sentido legal.
> (4) El puesto de trabajo es ocupado según una relación contractual libre. Por lo tanto, en principio, hay libertad de selección.
> (5) Los candidatos son seleccionados en base a su cualificación técnica. En el caso más racional, ésta es verificada por exámenes, garantizada por diplomas que certifiquen la formación técnica, o por ambos medios. Son *nombrados*, no elegidos.
> (6) Son remunerados con salarios fijos en dinero, en la mayoría de los casos con derecho a pensión... La escala de salarios está

> graduada de acuerdo al rango ocupado en la jerarquía; pero, además de este criterio, pueden también considerarse la responsabilidad de la posición y los requisitos del estatus social del beneficiario.
> (7) El puesto de trabajo es tratado como la ocupación exclusiva, o al menos primaria, del beneficiario.
> (8) Constituye una carrera. Hay un sistema de 'promoción' relacionada con la antigüedad, con el rendimiento o con ambos. La promoción depende del juicio de los superiores.
> (9) Los funcionarios trabajan completamente separados de la posesión de los medios de administración y sin la apropiación de su posición.
> (10) El funcionario está sujeto a control y disciplina estrictos y sistemáticos en la forma en que procede en su trabajo" (WEBER, 1968: 220-221, citado por ABRAHAMSSON, 1977: 55).

La tesis básica de Weber era que cuanto más reúna la estructura de una organización los criterios del tipo ideal, más se caracterizará por la burocracia y, consecuentemente, más eficaz y racionalmente funcionará. Por eso llega a afirmar que "la razón decisiva que explica el progreso de la organización burocrática es su superioridad *técnica* sobre cualquier otra organización" (WEBER, 1964: 730).

BERG (1984a: 15) llama la atención sobre la posibilidad de autonomía de la burocracia respecto a su instancia rectora, una cuestión planteada por ABRAHAMSSON (1977: 61-64) acerca de la teoría de la burocracia de Weber. Según Abrahamsson, Weber parece no estar seguro acerca de la posible autonomía de la burocracia en relación a la instancia rectora. Por una parte, afirma Abrahamsson, Weber subraya que una burocracia está y debe estar subordinada completamente al estrato gobernante de la sociedad. Sin embargo, en otro lugar, Weber parece dudar acerca de la validez general de este principio.

En un trabajo reciente Abrahamsson afirma lo siguiente:

> "'Burocracia' es el término popular utilizado para denominar el fenómeno de la administración de una organización que persigue objetivos ilegítimos o utiliza medios ilegítimos. Por lo tanto, el significado de

> 'burocracia' va más allá del mero concepto weberiano del tipo ideal de autoridad legal... En efecto, un tema principal de los escritos del propio Weber fue la identificación de las consecuencias negativas, i.e. disfunciones, resultantes de la dominación creciente de la administración racional-legal... Las disfunciones abordadas por Weber tienen que ver más con la *ilegitimidad* de la administración burocrática que con su posible ineficacia debida a incapacidad aprendida, sobre-conformidad a las reglas, etc... Como Albrow... señala, Weber nunca presentó su tipo ideal como elogio de la eficacia" (ABRAHAMSSON, 1983: 4, citado por BERG, 1984a: 15).

La estrategia de control organizativo compatible con la teoría racionalista es la 'jerarquía fines-medios'. La organización, desde esta perspectiva, tiene una meta principal que puede dividirse en sub-metas. Estas pueden ser puestas en marcha como medios, i.e. un sistema de reglas en consonancia con las sub-metas. Las metas y los medios controlan la actividad cotidiana de la organización, las cuales se supone están estrechamente relacionados con los objetivos de la instancia rectora.

BERG (1984a) analiza, a continuación, la concepción del individuo que subyace a la teoría de la gestión científica de Taylor y llega a la conclusión que es "mecánica" y armónica. Es decir, considera que los trabajadores se adaptan a las metas y medios de la organización, que a su vez están en armonía con los objetivos de su instancia rectora.

Aunque la concepción del ser humano de Weber no puede conceptuarse tan tajantemente como la de Taylor, sin embargo, BERG (1984: 16) considera que es compatible con una filosofía del consenso y con una visión pasiva del individuo. La norma que utiliza Weber para evaluar si una organización es racional es el tipo ideal, por lo que se supone que una organización debería ajustarse los más posible a los criterios que lo definen. Berg interpreta esto como expresión de una filosofía del consenso, ya

que una organización racional se caracteriza por la armonía entre los criterios del tipo ideal y la estructura actual de la organización. El concepto de autoridad legal también es expresión de un enfoque basado en la armonía, debido a que se supone que es un tipo de autoridad aceptado por todos los grupos de la organización. Por último, la jerarquía medios-fines es un concepto orientado al consenso, ya que descansa en una línea directa e ininterrumpida desde los objetivos de la instancia rectora a las actividades cotidianas de la organización. No es razonable, sin embargo, afirmar que la visión de los seres humanos subyace a la teoría organizativa weberiana sea 'mecánica'. BERG (1984a: 16) argumenta las siguientes razones:

> en primer lugar "la noción de autoridad legal implica que todas las partes aceptan, de un modo u otro, el hecho de que algunas personas en una organización tienen más autoridad que otras. Por lo tanto, los seres humanos no son máquinas, sino, en conexión con lo antedicho 'un factor con el que hay que contar'. Por otro lado, los criterios normativos del tipo ideal implican que, una vez que una estructura organizativa ha sido establecida por una autoridad legal, los funcionarios que forman parte de ella son atrapados en un detallado sistema de reglas que les deja con poco o ningún espacio para la acción independiente".

El tipo ideal de burocracia presupone que es posible y deseable colocar a los agentes organizativos en una estructura de reglas que demanda que sean pasivos respecto a las actividades organizativas que no están relacionadas directamente con sus tareas oficiales.

En conclusión, según BERG (1984a: 16), "la teoría organizativa racionalista tradicional se basa en el principio de la armonía y en una concepción, más o menos, pasiva del individuo".

Conceptualizar la escuela desde la perpectiva racionalista tradicional supone considerarla como una burocracia. No nos detendremos en su descricpción, ya que lo haremos más adelante, en el punto 1.2.

1.1.2. La teoría funcionalista: La escuela como sistema abierto

La teoría organizativa de sistemas surgió como reacción a la rigidez y formalismo de la teoría racionalista. El modelo de sistemas no conceptualiza a la organización como producto de una meta general establecida por su instancia rectora, sino como una unidad 'natural' u *organismo*, cuya meta principal es ser lo suficientemente flexible para *adaptarse* a su entorno, incrementando así sus posibilidades de supervivencia. Para que esto ocurra la organización debe, entre otras cosas, mantener cierto tipo de *equilibrio*, en relación al entorno en el que opera y entre los subsistemas que, conjuntamente, constituyen su estructura global. Según este enfoque, los miembros de una organización no deben ser gobernados por sistemas formales de reglas, tales como descripciones de tareas, ya que este tipo de control reduce la flexibilidad de la organización, disminuyendo su capacidad de adaptación a las condiciones cambiantes de su entorno. Si el tema recurrente del modelo racionalista es la organización formal, su paralelo en el modelo de sistemas es la *organización informal*. En estos términos describe Berg la teoría de sistemas en su vertiente 'tradicional'.

La escuela de teoría de sistemas ha tenido desarrollos recientes entre los que se destaca la contribución de BUCKLEY (1967). Dicho autor se muestra crítico respecto a la noción estática de equilibrio dominante, en un principio, dentro del

modelo de sistemas. Buckley argumenta que los conflictos pueden tener un efecto vitalizador en un sistema, y desarrolla -a partir de ahí- un modelo de 'sistemas adaptativos complejos', en los que se subraya, entre otras cosas, la capacidad de aprendizaje del sistema, esto es: su adaptabilidad al entorno.

Conceptualizar la escuela desde el enfoque de teoría de sistemas supone entender la escuela como un sistema natural abierto. Según OWENS (1976: 89)

> "una escuela puede ser descrita como un sistema abierto cuando se caracteriza por una relación de *input-output* con su entorno, diferenciándose así de un sistema cerrado".

Y, siguiendo a GRIFFITHS (1964) señala cinco características de los sistemas abiertos:

> 1. Los sistemas abiertos tienden a mantenerse a sí mismos en *situaciones estables*. Una situación estable se caracteriza por una relación constante entre los componentes del sistema...
> 2. Los sistemas abiertos son *autorregulables*...
> 3. Los sistemas abiertos ponen de manifiesto la *equifinalidad*. Es decir, la posible obtención de resultados idénticos a partir de condiciones iniciales diferentes...
> 4. Los sistemas abiertos mantienen sus situaciones estables, en parte, a través de la *interacción dinámica de los subsistemas que operan como procesos funcionales* (...) las diferentes partes del sistema funcionan sin conflictos persistentes que no pueden ser resueltos o regulados.
> 5. Los sistemas abiertos mantienen también sus situaciones estables, en parte, mediante procesos de *feedback*. En general, el *feedback* hace referencia a aquella parcela del *output* que es devuelta al *input* y afecta a los siguientes *outputs*...

En nuestro contexto SANTOS GUERRA (1990: 29) ha descrito la escuela utilizando la perspectiva sistémica:

> "La perspectiva sistémica pretende describir el comportamiento de los organismos vivos y, por analogía, de las organizaciones sociales, así como explicar la realidad como un conjunto de interrelaciones entre los componentes constitutivos y como un proceso de funcionamiento ordenado al logro de metas."

Las propiedades funcionales de la escuela como organización, concebida como un sistema abierto son, según SANTOS GUERRA (1990), la *apertura* -o capacidad de relacionarse con el ambiente-, la *homeostasis* -o tendencia a mentener el equilibrio dinámico al intercambiar energía con el ambiente, evitando así la desorganización o desintegración-, la *equifinalidad* -o capacidad de alcanzar los objetivos de la organización por distintos caminos-, la *diferenciación* -o multiplicación y elaboración de funciones que llevan consigo la diversicación de roles- y el *isomorfismo* o *autoconservación* (a través de la interacción con el medio externo).

Reconociendo sus limitaciones, Santos Guerra considera que la metáfora del organismo permite comprender y explicar el mundo de la escuela considerado como una organización, y propone el modelo ecológico como herramienta de análisis de la organización escolar. Para ello utiliza los siguientes postulados como punto de partida para la evaluación de centros escolares:

a) El paradigma ecológico resalta por igual todos los elementos del ecosistema.

b) El contexto adquiere una fuerza determinante.

c) Se enfatiza el carácter de la relaciones e intercambios psicosociales.

d) Subraya la importancia del mundo representacional frente al operacional.

e) Atiende a los procesos que se desarrollan en el seno de la comunidad.

f) El ser del centro importa más que el deber ser.

g) El estudio de los papeles que desempeñan los profesores, los alumnos y los padres genera una perspectiva especial de interpretacion de la realidad.

h) Existen una reglas de juego, unas normas que se negocian o se imponen en las estructuras formal e informal.

i) En el centro se crean indicadores de situación.

j) Existen conexiones con el medio exterior que condicionan la dinámica que se produce en el centro (SANTOS GUERRA, 1990: 29-32).

Entendemos, sin embargo, que SANTOS GUERRA no defiende la perpectiva sistémica hasta sus últimas consecuencias porque, como ya señalamos, reconoce sus limitaciones. Siguiendo a BALL (1989), señala

(a) "que las escuelas y las organizaciones no pueden ser concebidas independientemente de su entorno", pero

(b) tampoco "pueden ser analizadas sólo en términos de adaptación al entorno"; y añade: "El Estado puede limitar algunas de las posibilidades de los profesores, pero no puede ejercer un control absoluto" (SANTOS GUERRA, 1990: 33).

Y, más adelante, afirma lo siguiente:

> "La concepción sistémica no ha de hacernos olvidar que los centros tienen una idiosincrasia que no se explica totalmente por teorías generales. La micropolítica de cada escuela tiene una dinámica interna cuya comprensión no se agota en la explicación teórica sistémica" (SANTOS GUERRA, 1990: 35).

1.1.3. La teoría neo-racionalista: La escuela como una organización compleja abierta al conflicto

A partir de la segunda guerra mundial el enfoque de sistemas ha dominado el campo de estudio de la teoría de la organización. Una posible explicación de esta tendencia puede estar en el hecho de que la mayor parte de la investigación se ha centrado en el estudio de organizaciones lucrativas,[14] que están gobernadas básicamente por fuerzas de mercado, más o menos, impredictibles. Si una empresa quiere sobrevivir debe dotarse de una estructura flexible capaz de adaptarse rápidamente a las condiciones cambiantes del mercado. La forma orgánica de organización, que se fundamenta en la teoría de sistemas, ha sido considerada por los estudiosos como el modelo que mejor se ajusta a dichos requisitos. De modo más global, el modelo racionalista ha sido considerado 'anti-humano', mientras que el modelo orgánico permite la autorrealización del individuo.

Sin embargo, desde mediados los setenta la teoría organizativa racionalista ha resurgido con fuerza con los trabajos de ABRAHAMSSON (1977), entre otros; Berg denomina esta perpectiva neo-racionalista. Abrahamsson relaciona la teoría organizativa con la estructura social existente, que describe en términos económicos, políticos y tecnológicos. La estructura social impone *límites* a la libertad de acción de una organización.

> "La conexión de la estructura social vigente con la estructura de la organización es en mi opinión -afirma BERG (1984a)- un desarrollo crucial de la teoría de la burocracia de Weber... en los escritos de Weber encontramos una nota de incertidumbre acerca de las relaciones entre la burocracia y la sociedad en la que está situada. Relacionar la

[14] Berg utiliza indistintamente los términos 'making-profit firms', 'profit organizations', o 'market-oriented organizations' para referirse a este tipo de organizaciones.

> estructura social con la estructura organizativa es también importante porque define claramente la posición de la tería organizativa como una ciencia social. En un campo dominado por enfoques de administración empresarial, tales conexiones son difíciles de encontrar" (p. 17).

Desde la perpectiva neo-racionalista, las organizaciones son "estructuras sociales deliberadamente diseñadas que han sido establecida por cierta persona, grupo o clase, para conseguir ciertas metas" (ABRAHAMSSON, 1977: 11). A dichas personas, grupos o clases se les denomina *instancia rectora* de la organización. Las organizaciones son, por lo tanto, instrumentos para la búsqueda de la acción racional motivada por intereses personales, grupales o de clase.

La tesis básica de ABRAHAMSSON (1977: 11) es que los aspectos instrumentales de la organización han sido pasados por alto por la teoría organizativa dominante:

> "En particular, estoy cuestionando la fecundidad y la adecuación de las proposiciones y supuestos de las tradiciones de las relaciones humanas y de las teorizaciones de Barnard-Simon-March para la investigación empírica. En estas tradiciones las tendencias hacia el organicismo y el énfasis en 'variables internas' (tales como la cohesión, la cooperación, la moral, la satisfacción y la productividad), así como un enfoque individualista de las motivaciones del hombre al organizarse contribuyen a una visión de la organización como si esta fuera una agente en sí misma, desviando nuestra atención de la organización como una fuente de poder y como un medio de dominación sobre otros".

Según ABRAHAMSSON (1977: 11) el enfoque neo-racionalista abarca tres áreas problemáticas básicas. La primera tiene que ver con el problema de cómo hacer que la organización sea *eficiente*, problema que se aborda en el contexto de **la teoría de la administración**. La segunda aborda el problema de hacer que la organización sea *representativa* de los intereses y objetivos de su instancia rectora, éste es objeto de **las teorías de la democracia y la auto-gestión**.

Para incrementar la eficiencia de la organización, la instancia rectora normalmente nombra un cuadro administrativo, estos es un órgano *ejecutivo*, compuesto pro una o varias personas, cuya tarea es trabajar para alcanzar las metas e intereses de la instancia rectora con la ayuda de otros empleados de la organización. En la intersección entre las demandas de eficiencia y representatividad, surge una nueva área problemática: el problema de los grupos administrativos que trabajan para alcanzar sus propias metas más bien que las de sus patrones y, por lo tanto, se van haciendo cada vez menos representativos de los intereses de la instancia rectora. **La teoría de la burocracia** se ocupa de ellos, es decir: de las relaciones entre la instancia rectora y el ejecutivo.

Un elemento controvertido de la posición de Abrahamsson lo constituye su interpretación de la burocracia. En sus propias palabras: "'Burocracia'... en el sentido abstracto del término, representa una *tendencia dentro de la administración de una organización a separarse de los intereses que se supone que debe trabajar*" (ABRAHAMMSON, 1977: 21; cursiva en el original). Y más adelante argumenta que "La razón de ser de la teoría de la burocracia es tratar de resolver el conflicto que existe entre dos metas difícilmente alcanzables de modo simultáneo, i.e. (a) eficiencia administrativa y (b) administración representativa" (ABRAHAMSSON, 1977: 26). En otro lugar Abrahamsson utiliza las nociones de administración legítima e ilegítima para referirse al fenómeno social citado. La administración legítima está de acuerdo con los objetivos de la instancia rectora (i.e. administración representativa), mientras que la administración ilegítima corresponde a lo que más arriba se ha denominado

'burocracia', i.e. el ejecutivo no está orientado hacia los intereses a los que se supone debe servir.

BERG (1984: 17) resume el modelo neo-racionalista -de modo simplificado- de la siguiente manera:

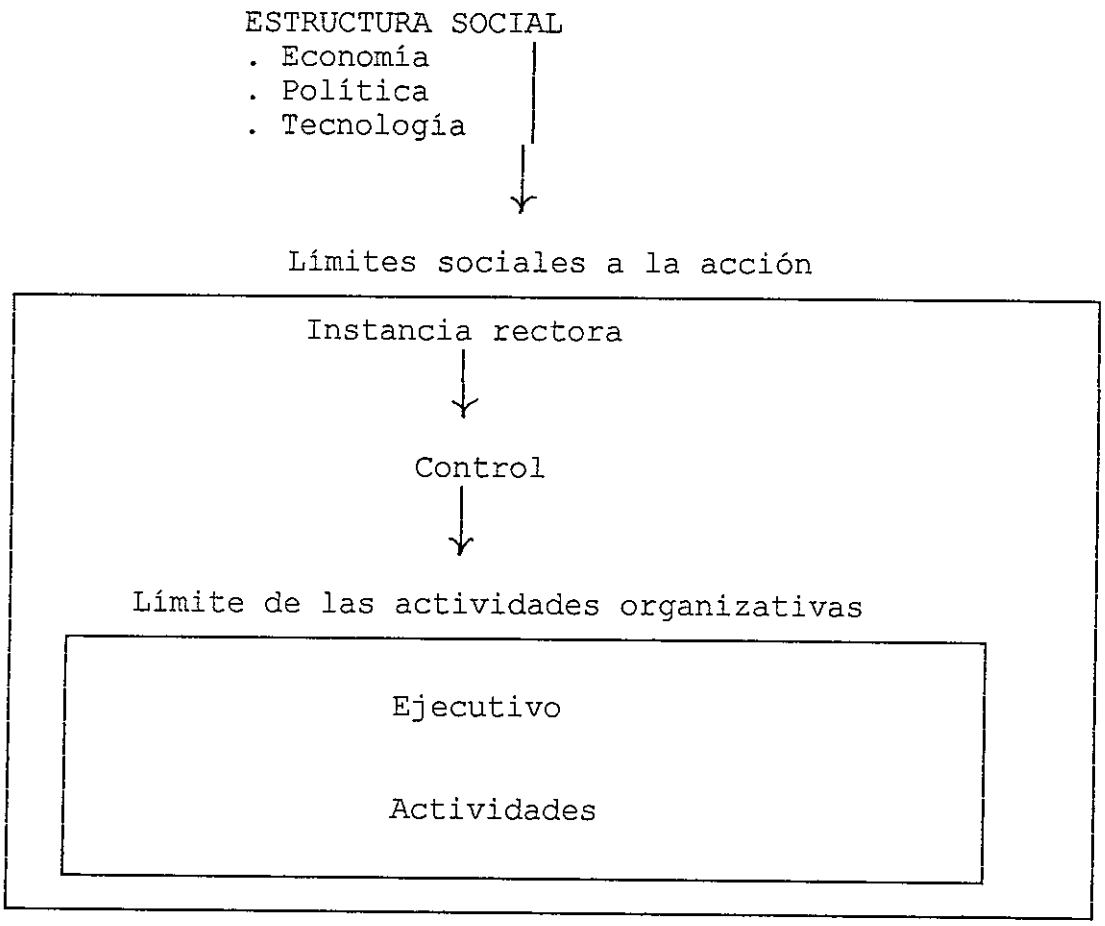


FIGURA 2. Un modelo neo-racionalista de la organización (basado libremente en ABRAHAMSSON, 1977) [Tomado de BERG, 1984: 17].

Según Berg, una segunda e importante diferencia entre la teoría racionalista tradicional y la teoría neo-racionalista (la

primera es la conexión de la estructura de la organización a la sociedad) es que este último enfoque es *compatible con un modelo de conflicto*. Para que una organización sea susceptible de analisis desde el modelo racionalista tradicional debe existir algún acuerdo o armonía entre sus actividades actuales y los criterios del tipo ideal de burocracia. Si este no es el caso el tipo ideal puede ser utilizado como norma para comparar diferentes casos empíricos. Sin embargo, y por contrate, el modelo neo-racionalista puede ser utilizado como instrumento de análisis cuanquiera que sea el grado en que una organización se desvíe de los objetivos de su instancia rectora. Un supuesto importante del enfoque neo-racionalista en que las personas tienen diferentes metas y éstas pueden ser -y frecuentemente son- incompatibles, en mayor o menor grado, con las metas de la organización (o de la instancia rectora). En conclusión, la teoría neo-racionalista no concibe a los seres humanos como agentes pasivos, sino como agentes activos, críticos y creativos.

BERG (1984a) utiliza un diagrama para demostrar la comprensividad del modelo neo-racionalista como instrumento de análisis organizativo. La tabla está constituída por dos dimensiones: por un lado, el grado de concreción de las intenciones de la instancia rectora respecto a las actividades de la organización y, por otro, la medida en que las actividades de la organización están de acuerdo con las intenciones de la instancia rectora.

		INTENCIONES DE LA INSTANCIA RECTORA	
		Claras	Ambigüas
CONTENIDO DE LAS ACTIVIDADES	De acuerdo con la instancia rectora	A	C
	En desacuerdo con la instancia rectora	B	D

TABLA 1. Las intenciones de la instancia rectora vs. el contenido de las actividades organizativas.

La Tabla 1 da lugar a los siguientes casos típicos:

A) La instancia rectora tiene objetivos claros y explícitos sobre las actividades de la organización. Los agentes (ejecutivos y otros empleados) adoptan esos objetivos y actúan consecuentemente.

B) La instancia rectora tiene objetivos claros y exlícitos. Los agentes ni los adoptan ni actúan de acuerdo con ellos.

C) La instancia rectora expresa objetivos conflictivos. Los agentes actúan en base a elecciones concientes entre los mismos.

D) La instancia rectora expresa objetivos conflictivos. Los agentes actúan en base a criterios completa o parcialmente diferentes (p. ej.: tradiciones).

> "El modelo racionalista tradicional sólo puede ser utilizado para analizar situaciones correspodientes a los tipos A y 'la mitad' de B. Las actividades que caen dentro de la celdilla A pueden ser relacionadas, en términos weberianos, con la autoridad legal. Digo 'la mitad' de la celdilla B porque las actividades organizativas, si han de ser analizadas utilizando el modelo webwriano, deben tener alguna relación con los criterios del tipo ideal de eficiencia. En mi opinión - afirma BERG (1984a)- el modelo neo-racionalista puede ser utilizado para analizar actividades correspodientes a *todas las categorías;* no importa que las directrices de la instancia rectora sean poco claras o que las actividades de la organización estén en conflicto con esas directrices" (p. 18).

Siguiendo a Ramström, BERG (1984a: 21) distingue cuatro métodos de control diferentes:

1) *Control directo*: Cuando un empleado recibe órdenes directas desde las instancias superiores. Este tipo de control deja poco lugar para la inicicativa individual y la acción independiente.
2) *Control por programas*: Cuando se especifican 'programas de acción', que deben ser desarrollados en situaciones dadas, a través de reglas de procedimiento, etc.
3) *Control por límites*: Cuando se especifican varios límites que no deben ser traspasados.
4) *Control por metas*: Cuando se especifican metas, como indicadores de conductas deseadas. En este caso la persona controlada a través de las metas decide a través de que medio deben alzanzarse.

Los dos primeros tipos de control (directo y por programas) están relacionados con la teoría organizativa racionalista tradicional, mientras que el control por límites y el control por metas son formas compatibles con la perspectiva neo-racionalista.

Las vertientes racionalista y sistémica en teoría organizativa se basan -según BERG (1984)- en filosofías opuestas. El modelo sistémico se ocupa principalmente de la organización informal y considera las metas organizativas en términos de adaptación al entorno. En la base de este enfoque hay un postulado de equilibrio. En la teoría de sistemas tradicional este equilibrio es visto de modo más estático, mientras que la moderna teoría de sistemas subraya el aspecto dinámico de este equilibrio y el concepto de adaptabilidad. Se reconoce la existencia del conflicto como realidad coyuntural, pero no se toma en consideración el conflicto estructural. También

ABRAHAMSSON (1977: 154-157) cuestiona la teoría de sistemas moderna ejemplificada en el modelo de Buckley porque, en su plasmación práctica, requiere el mantenimiento de los supuesto del equilibrio continuado, y de la estabilidad y armonía. La teoría racionalista tradicional enfatiza la importancia de la estructura formal y ve las actividades organizativas como producto de los objetivos de la instancia rectora. La teoría neo-racionalista, reteniendo algunos principios de su antecesora, coloca a la organización en una perspectiva social y conceptualiza la burocracia como una medida del grado de 'ajuste' entre los objetivos de la instancia rectora, por una parte, y el desarrollo de las actividades organizativas con el propósito de implementar dichos objetivos, por otra.

BERG (1984) plantea si la diferencia entre las perpectivas racionalista y neo-racionalista es de grado o, más bien, fundamental. Reconoce que, antes de que se desarrollen más investigaciones empíricas, no es posible ofrecer una respuesta clara. Sin embargo, se inclina a pensar que la diferencia puede ser fundamental debido al cambio de un modelo basado en la armonía y el consenso (enfoque racionalista) a un modelo basado en el conflicto (modelo neo-racionalista).

En diversos trabajos (BERG, 1984a; BERG & WALLIN, 1982), Berg expresa su preferencia por el modelo neo-racionalista, descrito por ABRAHAMSSON (1977), como marco interpretativo a utilizar en el estudio de la escuela como organización, argumentando que dicho modelo es lo suficientemente comprensivo para captar las complejas características de la organización de las escuelas, las cuales son incompatibles con un modelo sistémico de las organizaciones.

"Sin embargo -afirma Berg- esto no significa que el modelo de Abrahamsson pueda ser aceptado sin reservas. La escuela tiene ciertas características que la distinguen de otros tipos de organización y esto debe reflejarse en el modelo organizativo de la escuela que desarrollemos" (BERG, 1984a: 20).

	Teoría organizativa racionalista tradicional	Teoría organizativa neo-racionalista	Teoría organizativa orgánica	LAS ESCUELAS
Establecimiento de la organización	Por un grupo de interés concreto/'instancia rectora'		Necesidad orgánica.	La sociedad/el Estado crea las escuelas para desarrollar ciertas funciones
Tareas/metas	Promover los intereses de la instancia rectora		Adaptación al entorno	Socialización-/provisión de cualificaciones
Estructura organizativa	Jerárquica		Red	Jerárquica
Conexión con la estructura social	Difusa/ poco clara	La organización forma parte de la estructura social	Difusa/poco clara	Las escuelas forman parte de la maquinaria del Estado
Conflicto/ consenso	Consenso	Conflicto	Consenso	Conflicto
Concepción del individuo	Agente pasivo	Agente activo	Fusión de demandas organizativas e individuales	Agente activo

TABLA 2. Una comparación entre el modelo de sistemas, el modelo racionalista y la escuela (tomado de BERG, 1984a: 20)

La Tabla 2 resume las diferencias y similitudes entre los modelos presentados, e incluye cierto número de características fundamentales de las escuelas en tanto organizaciones.

La definición de la escuela que realiza Berg (BERG, 1984a; BERG & WALLIN, 1982 y WALLIN & BERG, 1982) puede resumirse de la siguiente manera:

A. **LA ESCUELA ES UNA ORGANIZACION CARACTERIZADA POR LA INTERACCION ENTRE EL CONTROL (educativo y administrativo) DE LA SOCIEDAD (a nivel de decisión) Y EL CONTROL EJERCIDO POR LA CULTURA ESCOLAR (a nivel de acción).** (Ver Figura 4)

B. **LA ESCUELA ES UNA ORGANIZACION RACIONAL.**

C. **LA ORGANIZACION DE LA ESCUELA PUEDE SER DESCRITA COMO COMPRENDIENDO TRES AMBITOS: UNO PROFESIONAL, OTRO BUROCRATICO Y OTRO COERCITIVO.** (Ver Figura 5)

A continuación exponemos la propuesta de Berg en forma de diversas tesis con su correspondiente explicación.

(1) **La escuela es un fenómeno social** por lo tanto está ligada a la sociedad de la que forma parte:

> "El funcionamiento de la escuela está determinado en última instancia por las fuerzas económicas, políticas y sociales de la sociedad de la que forma parte. Como institución para la reproducción, socialización y diferenciación, la escuela existe por razones concretas y ha sido creada para alcanzar ciertos fines. Esto es aplicable a escuelas situadas en contextos sociopolíticos centralizados como aquellas situadas en contextos descentralizados. Tanbién es aplicable a las funciones, tanto manifiestas como latentes de la escuela" (WALLIN & BERG, 1982).

WALLIN & BERG (1982) argumentan que para lograr sus fines educativos la sociedad toma decisiones acerca de diferentes

medios para dirigir el proceso de escolarización.[15] Y siguiendo a Lundgren distinguen tres sistemas de gobierno (en inglés 'steering') de la escolarización: las metas, los marcos (en inglés 'frames'), y las reglas formales. Las metas y las reglas formales son conceptos de uso extendido que no necesitan explicación. Los 'marcos' los ilustran nociones tales como el gasto por puesto escolar o el tiempo dedicado a cierta materia escolar. Lo destacable de estos sistemas de gobierno es que son el resultado de decisiones realizadas fuera de la escuela y, por ello, expresión de necesidades y metas sociales. En la Figura 3 está representado de modo simplificado el modelo de gobierno del proceso educativo.[16]

[15] Hemos traducido como indistintamente como 'dirigir' o 'gobernar' la palabra inglesa 'steering' que significa "influencia para que se emprenda un curso de acción determinado"; véase BERG (1991:1).

[16] GIMENO SACRISTAN (1988: 107-108) hace referencia también a este modelo de Lundgren.

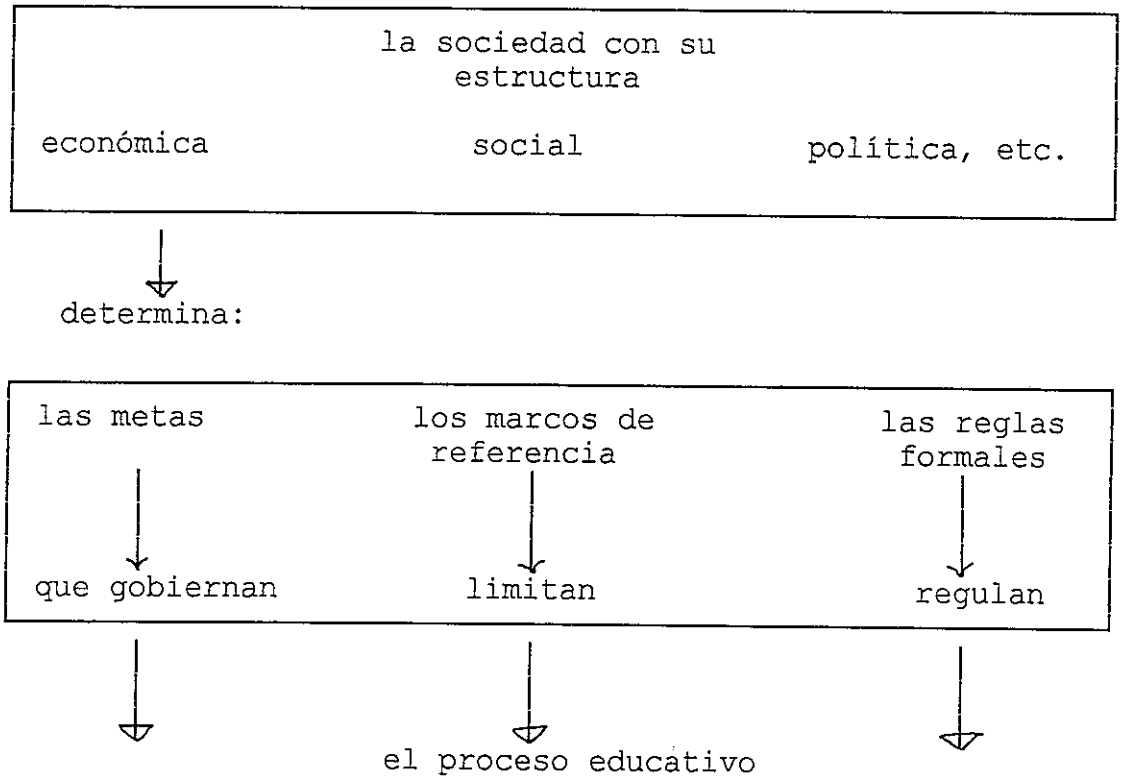


FIGURA 3. El modelo de gobierno del proceso educativo (tomado de WALLIN & BERG, 1982: 279).

En otro trabajo BERG & WALLIN (1982: 166) distinguen dos sistemas de control o gobierno de la escuela por parte de la sociedad: el sistema *burocrático/administrativo* y el sistema *educativo*. El control educativo, por ejemplo, toma la forma de metas y orientaciones establecidas en el curriculum nacional. Pueden identificarse con las metas del esquema de Lundgren. El control burocrático/administrativo se basa en reglas, legislación sobre educación, regulaciones y circulares.

> "Los dos sistemas de control no están directamente coordinados, en otras palabras las reglas no son siempre medios que dirigen las actividades de la escuela...

> ARFWEDSON (1977) escribe que esta discrepancia entre el sistema de metas y el de reglas tiene una explicación histórica. Las metas provienen de un modo de pensamiento humanista liberal, mientras que el sistema de reglas tiene sus raíces en una tradición administrativa que tiene sus orígenes en el surgimiento del sector público" (BERG & WALLIN, 1992: 166).

Como fenómeno social **la escuela tiene una historia.** Una de las implicaciones de esto es que cualquier sistema de reglas alternativo que se proponga a las escuelas -aun a través de reformas promovidas por el Estado- es, al menos en parte, equilibrado por los efectos contrapuestos de sistemas de reglas anteriores. La historia de la escuela está relacionada con lo que SARASON (1982) denomina la cultura de la escuela.

> "Esta cultura es producto del conjunto de actividades desarrolladas en la escuela, actividades que se intenta dirigir a través de metas, marcos y reglas. La cultura de la escuela abarca el sistema de normas, actitudes y comportamientos habituales que desarrollan los agentes escolares en sus acciones cotidianas. Esta definición de cultura subraya aún más su naturaleza histórica. Pero, como ya se ha explicado, esta naturaleza histórica es producto tanto de las reglas, marcos y metas que son y han sido decididas en al ámbito del Estado, como de la cultura de la escuela como un sistema de normas, actitudes y reglas para la acción que se desarrollan, y han sido desarrollada, en las actividades en al ámbito de la escuela" (WALLIN & BERG, 1982: 279).

BERG & WALLIN (1982) hablan de la escuela como *institución* identificándola con el sistema educativo y de la escuela como *organización* refiriéndose a cada escuela en particular.

(2) **La escuela es una organización jerárquica,** al menos a dos niveles: al *nivel de decisión* y al *nivel de acción*. La instancia rectora de la escuela es el Estado, que ha creado el sistema educativo para alcanzar ciertos objetivos, como por ejemplo introducir a la juventud en el sistema de valores dominante. Sin embargo, La voluntad de la sociedad no es uniforme e inequívoca y, por lo tanto, el Estado sólo puede expresar sus intenciones de modo vago e impreciso. Consecuentemente, estas vagas intenciones políticas tienen que ser interpretadas, principalmente por los cuerpos ejecutivos.

> "En el sistema educativo sueco hay al menos cuatro niveles ejecutivos: el Ministerio Nacional de Educación, los consejos educativos de condado, los comités educativos locales, y los directores de los centros, quienes son responsables ante el Estado de que la escuela funcione de acuerdo a las metas establecidas" (BERG, 1984a: 20).

En Canarias los niveles ejecutivos son, al menos, tres: el Ministerio de Educación y Ciencia, la Consejería de Educación y los directores. Decimos al menos tres porque dependiendo del tema de que se trate la Consejería de Educación puede incluir dos o más niveles.

Una tarea importante que es responsabilidad de los ejecutivos es interpretar las intenciones del Estado. Esto implica que cada nivel ejecutivo, como resultado de su interpretación, restringe progresivamente la libertad de acción del siguiente. Lo interesante, según Berg, es que lo que los ejecutivos interpretan, principalmente, son las reglas que gobiernan las actividades escolares, mientras que hay poca evidencia de que interpreten las metas educativas en una medida que sea significativa.

> "Esto tiene la consecuencia de que cuando las reglas llegan, ya filtradas por sucesivas interpretaciones, a las escuelas han adquirido -más o menos directamente- la cualidad de control, dejando poco o ningún

lugar para la interpretación por parte de los agentes escolares. Al mismo tiempo, el sistema de metas escolares llega a cada escuela, más o menos, sin interpretar. Por lo tanto, es el profesor individualmente quien se encuentra con la tarea de transformar los objetivos educativos vagamente expresados por la sociedad en procesos concretos de enseñanza-aprendizaje. Y esto debe hacerlo dentro de los límites de un detallado sistema de reglas.

Por lo tanto, parece razonable describir la organización ejecutiva de la escuela en términos, más o menos, puramente burocrático-administrativos. Esto significa que la estructura ejecutiva no funciona en la dirección de la profesionalidad ampliada (cf. BERG, 1983), y como resultado de ello los profesores encuentran difícil afirmar su profesionalidad en esta compacta estructura burocráticoadministrativa". (BERG, 1984a: 20; el subrayado es nuestro).

La figura 2 puede aplicarse, pues, a la escuela como organización.

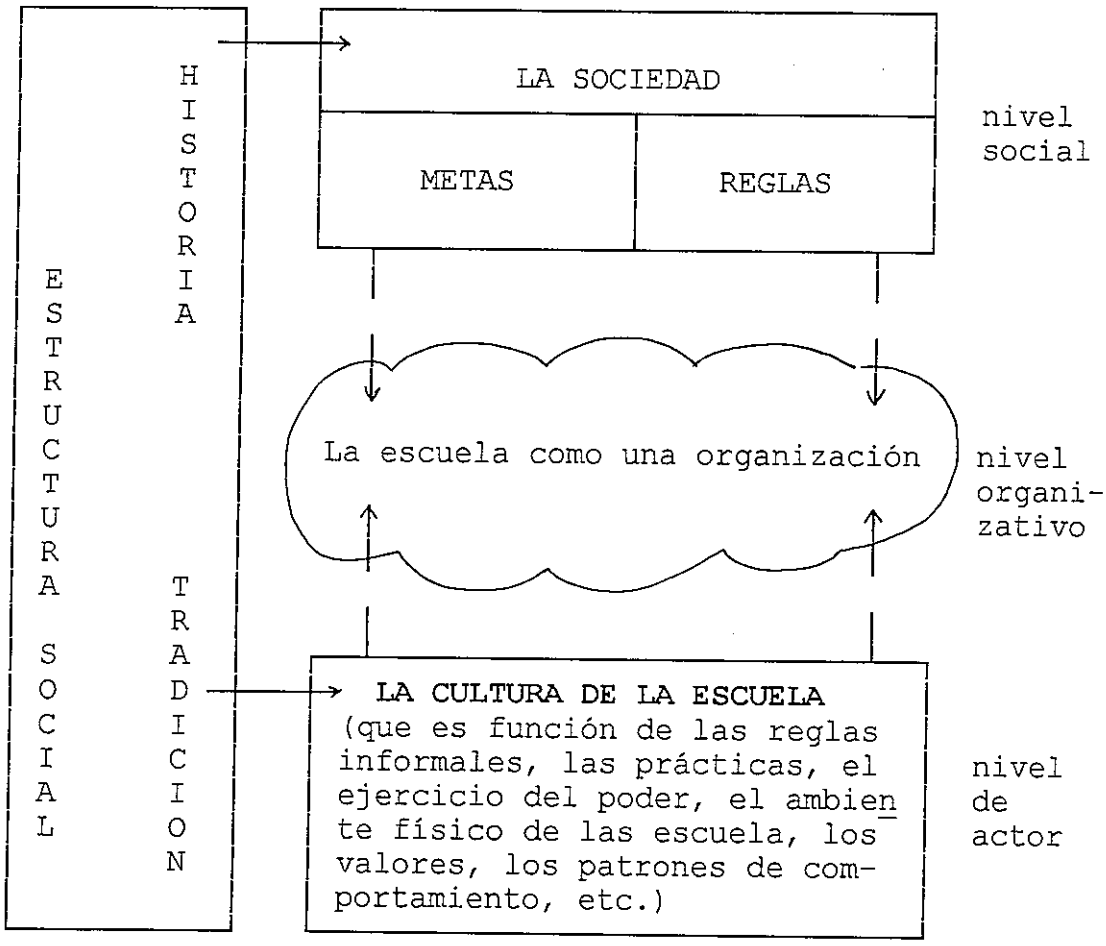


Figura 4. El nivel organizativo como interacción entre el control social y el control ejercido por la 'cultura' de la escuela (tomado de BERG & WALLIN, 1982: 169).

WALLIN & BERG (1982: 281) resumen así su visión de la escuela:

> "la escuela como organización racional funciona según objetivos establecidos fuera de ella. Es una organización jerárquica en la que el margen de acción es sucesivamente restringido por metas (que deben ser interpretadas), marcos y reglas. La escuela como organización racional es una invención social con una historia".

Según BERG (1984a: 22) el sistema educativo sueco ha sido parte importante de la Administración del Estado desde los días de la Reforma religiosa del s. XVI, por ellos es -entre otras

razones- por tradición una organización muy centralizada. La manera en que es Estado sueco (la instancia rectora de la escuela) ha controlado las escuelas puede identificarse con los tipos de control directo y por programas que identifica Ramström (ver pg. 31).

Volviendo a tomar como referencia la Tabla 1, BERG (1984a) considera se puede decir que el funcionamiento tradicional de las escuelas puede incluirse en las celdillas A y B. Es decir, el Estado traza claras líneas de acción para el trabajo de las escuelas y sus actividades cotidianas corresponden, en mayor o menor grado, a esas líneas de acción. Esto significa que las actividades de la escuela tradicional pueden ser entendidas y explicadas dentro de un marco interpretativo racionalista tradicional. En Suecia, con la introducción de una nueva escuela comprensiva de nueve años de duración, y -sobre todo- desde la reforma del Trabajo Interno de las Escuelas (en inglés 'Internal Work of Schools' -SIA) y la entrada en vigor del curriculum nacional en 1980, la situación ha cambiado. Berg describe la nueva situación de la siguiente manera:

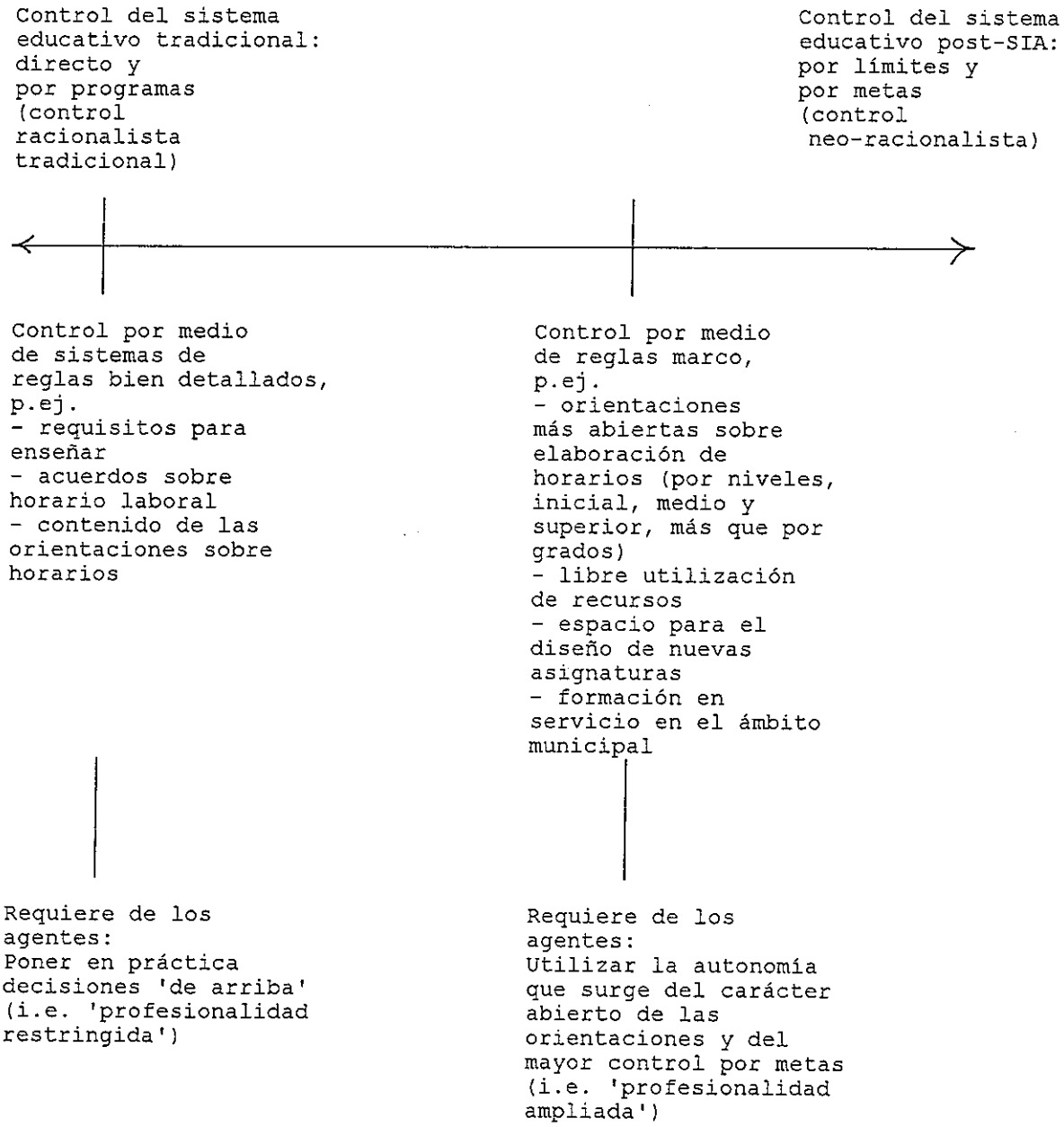


FIGURA 5. Control del sistema educativo por reglas y por metas (Tomado de BERG, 1984a: 22).

Sobre esta base, BERG (1984a) interpreta el funcionamiento de la estructura de control del sistema educativo sueco como sigue:

"La estructura de control de la educación primaria y secundaria obligatoria en Suecia es ahora más compleja que nunca antes. Al mismo tiempo que disponemos ahora de reglas marco y orientaciones abiertas como las ejemplificadas en la figura 5, el sistema de reglas tiene predominantemente una naturaleza de control directo. Frecuentemente se afirma en las publicaciones oficiales -del Ministerio de Educación, por ejemplo- que Suecia tuvo en un tiempo un sistema educativo centralizado, controlado por reglas, pero que ha sido reeplazado por uno descentralizado y gobernado por metas. Desde mi punto de vista -dice Berg- esta es una descripción errónea de la escolaridad obligatoria sueca. Quizás sea razonable afirmar que se ha iniciado un proceso en la dirección de mayor control por metas, pero dado que la mayor parte del sistema de reglas todavía responde a un tipo de control directo no es adecuado sostener que todos los aspectos del sistema educativo se caracterizan por el control a través de metas" (BERG, 1984a: 23).

Tomando, nuevamente como referencia la Tabla 1, Berg afirma que la estructura de control de la escolaridad obligatoria sueca hoy puede situarse en las celdillas C y D. Es decir, la instancia rectora no especifica metas claras e inequívocas para el sistema educativo. Más bien, en términos de la citada tabla, la estructura de control se caracteriza por intenciones anbigüas por parte de la instancia rectora y por actividades organizativas que no están de acuerdo con los deseos de la instancia rectora. Esto implica, según Berg, que los procesos organizativos de la escuela no pueden comprenderse y explicarse desde un punto de vista racionalista tradicional ya que dicho enfoque no es lo suficiente comprensivo para acomodarse a la complejidad que suponen las actividades que coresponden a las celdillas C y D.

"Cuanto más grande sea el control por metas, más necesario será una nueva clase de profesionalidad entre los agentes escolares. En un sistema educativo gobernado por metas, la cuestión no consistirá en llevar a cabo las órdenes que vienen de arriba. Más bien, los agentes tendrán que trabajar de modo independiente dentro de los límites que surjan de la nueva estructura de control" (BERG, 1984a: 23; cursiva en el original).

(3) **La escuela es una organización inherentemente conflictiva.** Ya que en la sociedad coexisten diferentes ideologías y ningún grupo social o partido político, por sí solo, puede dictar las metas de la escuela, los conflictos están implícitos en todas las decisiones oficiales sobre la escuela. En la formulación de las metas participan grupos con interés distintos. Esta concepción de la escuela está fundamentada no en una filosofía del consenso sino, más bien, en una perpectiva de conflicto. "Esto no significa, por supuesto, que el conflicto abierto es característico de la escuela, sino que **su naturaleza como organización implica conflictos**" (WALLIN & BERG, 1982: 280). Esto se hace aún más evidente cuando las metas (y las reglas) son interpretadas por los agentes (profesores) en la escuela: los individuos tienen sistemas de valores diferentes e interpretan las metas de modo distinto.

Refiriéndose al sistema educativo sueco -aunque se pueden hallar paralelos en nuestro sistema educativo- BERG & WALLIN (1982: 167) afirman los siguiente:

> "la escuela es una institución y una organización caracterizada por el *conflicto* a todos los niveles:
> 1. La historia de la escuela se caracteriza por el conflicto entre diferentes ideales educativos.
> 2. Las tareas de la escuela están en conflicto:
> - meta manifiesta: la educación democrática,
> - meta latente: la selección.
> 3. Hay un conflicto entre el sistema de metas (tal como es definido por el curriculum comprensivo de 1980) y el sistema de reglas (expresado por la Ley de Educación y legislatura relacionada): las metas representan una perspectiva *holística*, las reglas una perspectiva *parcial*.
> 4. Surgen conflictos del hecho de que distintos individuos interpretan de modo diferente las tareas (conflictivas) de la escuela".

(4) **La escuela puede ser descrita en términos de, al menos, tres ámbitos: el *ámbito profesional*, el *ámbito burocrático /administrativo* y el *ámbito coercitivo*.**

Si centramos nuestra atención en el personal de la escuela -los profesores- la escuela parece una organización profesional. El término organización profesional está relacionado con el grado de autonomía que el curriculum permite a los profesores y con el modo en que los profesores la aprovechan. La profesionalidad de los docentes, según WALLIN & BERG (1982:281) puede evaluarse en relación a criterios cualitativos y cuantitativos:

> "La cualidad está relacionada con el sistema de normas que une a los miembros de una profesión. La cantidad se refiere a la duración y grado de especialización de la formación que es común y que constituye la base de la profesionalidad. Sin embargo, de modo inmediato no es evidente que el profesor sea un profesional en el mismo sentido que un médico o que un abogado. La profesionalidad docente no se caracteriza por desarrollada base de conocimiento y la tecnología que es parte importante de la profesionalidad de las profesiones tradicionales. Una razón para considerar a los profesores como profesionales es su derecho, al menos formal, a planificar de modo independiente sus actividades de enseñanza. Una razón para no hacerlo es, por ejemplo, que los alumnos asisten a las clases de modo no voluntario y por lo tanto no pueden ser considerados clientes en el sentido normal de la palabra. En términos de Etzioni el profesor, como distribuidor más que productor de conocimiento, puede ser descrito como un semi-profesional" (WALLIN & BERG, 1982: 281).[17]

Si fijamos nuestra atención en el modo en que es gobernada la escuela podemos considerarla, según Wallin y Berg, como una organización burocrática en el sentido weberiano del término. La escuela como organización burocrático/administrativa tiene que ver con la interacción entre los sistemas de reglas central (legislación educativa: leyes, decretos, órdenes, resoluciones, etc.) y local (horarios, utilización de recursos, etc.).

[17] Para profundizar en la visión de Berg acerca de la profesionalidad docente puede consultarse BERG (1983; 1989).

> "Se desarrollan planes organizativos sobre cómo son distribuídos el poder y la responsabilidad entre los funcionarios en una burocracia. Existen reglas para la realización de diferentes tareas e instrucciones detalladas para hacer frente a diversas situaciones. La estructura burocrática de la escuela se encuentra en el sistema educativo en general y dentro de cada escuela en particular" (WALLIN & BERG, 1982: 281).

Cuando existe discrepancia entre reglas y metas, Berg (BERG & WALLIN, 1982; BERG, 1984a) utiliza el término burocracia, mientras que cuando ocurre lo contrario utiliza el término administración.

Si se considera a la escuela tomando como referencia a los alumnos podemos conceptualizarla como una organización coercitiva. El término *organización coercitiva* refiere al hecho de que los alumnos asisten a las escuelas comprensivas de primaria y el primer tramo de secundaria sólo por su edad y lugar de residencia; la asistencia a la escuela es obligatoria, lo que Berg considera una *coerción estructural*. También en el ámbito concreto de cada escuela escuela existe lo que Berg denomina *coerción sustativa*. Ejemplo de ella es la obligación de participar en lecciones según ciertas secuencias, a determinadas horas, con ciertas personas.

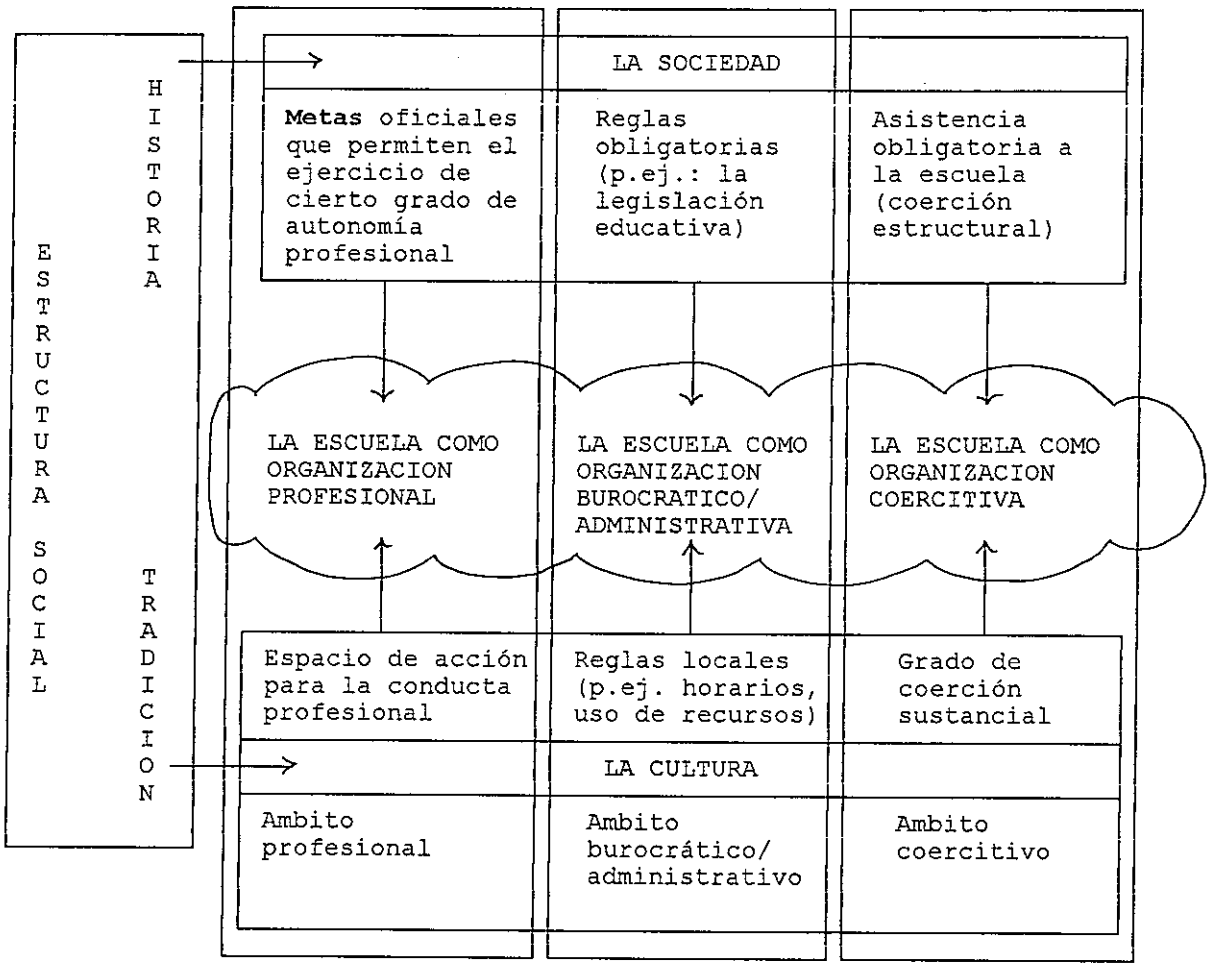


FIGURA 6. Tres ámbitos diferentes de la escuela como organización compleja (tomado de BERG & WALLIN, 1982: 178).

Según BERG & WALLIN (1982: 178-180), si se quiere describir una determinada escuela como organización en los tres ámbitos señalados habría que examinar, entre otros, los siguientes factores:

En el **ámbito profesional**[18]

1. En la escuela ¿cuál es la actitud general hacia el curriculum? ¿Es considerado como 'una fantasía poética' o como un instrumento-guía útil?

2. ¿Qué rasgos caracterizan la enseñanza en la escuela:

- aprendizaje memorístico basado en el libro de texto,
- cuestiones relevantes de actualidad,
- temas controvertidos,
- preguntas que tienen que ver con las experiencias de los alumnos?

3. ¿Cómo son utilizados los materiales de enseñanza en el aula?
- ¿Cuál es el grado de independencia respecto a libros de texto y materiales de enseñanza estandarizados?
- ¿Qué otros materiales se utilizan?
- ¿Se utiliza gran variedad de materiales no estandarizados?
- ¿Qué fuentes de información externas a la escuela se utilizan?

4. ¿Han experimentado los profesores (uno o varios) con procedimientos y formas de trabajo 'diferentes'? Si es así, ¿con qué procedimientos han experimentado? ¿Por qué se experimentaron? ¿Qué resultados se obtuvieron? ¿Cuáles fueron las reacciones de todo el profesorado, de los alumnos, de los padres, del director y el jefe de estudios, de la autoridades educativas, etc.?

5. ¿Cuáles son los principios que guían la acción tutorial con los alumnos? ¿Soluciones estandarizadas o soluciones adaptadas a los problemas particulares que surgen?

[18] En el ámbito profesional faltaría añadir alguna cuestión relativa al trabajo conjunto entre profesores, lo que GIMENO SACRISTAN (1987) denomina 'la caracterización del puesto de trabajo de los profesores'.

En el **ámbito burocrático/administrativo**

1. La escuela es controlada por un sistema de reglas bastante estricto. ¿En qué medida son los profesores conscientes de este sistema de reglas como un todo? ¿Cuanto saben, por ejemplo, acerca de los principios de asignación de recursos?

2. ¿Hay ejemplos de que el sistema de reglas haya sido interpretado de modo amplio para facilitar la puesta en práctica de diferentes métodos educativos?

3. ¿Cómo surgen las reglas locales? ¿Cómo son formuladas?

4. ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre las reglas nacionales y locales, p. ej.: normativa en cuanto a horarios/horarios reales; reglamentaciones acerca de los recursos/uso local de los recursos; reglamentaciones respecto a medidas especiales (p. ej.: la adaptación de cursos para alumnos con necesidades educativas especiales) /la aplicación de esas reglamentaciones?

En el **ámbito coercitivo**

1. ¿Cuales son los rasgos típicos de las actividades educativas en el aula:

- actividad independiente, de modo individual,
- actividad independiente, pero en grupos,
- actividad en grupo orientada a un producto,
- actividad en grupo orientada al proceso?

2. ¿Cómo son las relaciones de los alumnos entre sí y con los profesores?

3. ¿De qué maneras influyen los alumnos en la enseñanza y en otras actividades?

Como ya dijimos al principio de este apartado, Berg y colaboradores no pretenden presentar una acabada teoría de la escuela como organización sino algunas premisas para su elaboración. Por ello, en uno de sus trabajos proponen tres temas que aún necesitan ser desarrollados:

1. Puede llegarse a una comprensión más profunda acerca de las fuentes de control que dominan la configuración y el mantenimiento de la organización de la escuela.
2. Nuestro modelo conceptual puede ser complementado si examinamos cuestiones como las siguientes:
   - ¿qué competencia práctica (conocimiento profesional) se requiere que tengan los profesores para poder desarrolar las actividades en consonancia con las aspiraciones curriculares?
   - ¿qué demandas supone esto para la dimensión administrativa, en el ámbito de la organización de la escuela y en el sistema educativo como un todo (la escuela como institución)?
3. Se pueden desarrollar nuevos elementos relevantes para describir la organización de la escuela. Consideramos, por ejemplo, que a la serie de herramientas conceptuales presentadas puede añadirse la dimensión sindical (BERG & WALLIN, 1982: 180).

Otros dos ámbitos de estudio, relacionados con la escuela como organización, que han preocupado a Berg y colaboradores han sido: el cambio en educación (BERG, 1984b; 1988; 1989; 1991; BERG & WALLIN, 1982, 1983) y la organización del trabajo en las escuelas (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988). Hemos considerado adecuado presentar aquí algunas las ideas básicas y conclusiones de esos trabajos.

En un trabajo relativamente reciente BERG (1988) introduce el concepto de **estructura de control** a partir del cual presenta un modelo de análisis de las organizaciones y de las estrategias de control y de cambio apropiadas al tipo de organización. Según BERG (1988) una organización puede ser clasificada según su estructura horizontal así como según su estructura vertical de control. La dimensión horizontal se refiere las funciones que desempeña -o desempañará- una organización. No se trata de las tareas o metas concretas de la organización sino de la naturaleza básica de las funciones básicas que la organización cumple en el ámbito de sus operaciones. La estructura vertical de control se refiere al modo en que la organización ejecuta las tareas que le son propias. Por lo tanto, la estructura de control horizontal expresa la relaciones entre la organización y su entorno, mientras que la vertical expresa la estructura interna de la organización. A partir de estos conceptos BERG (1988) propone un modelo para el análisis de las organizaciones (ver Figura 7).

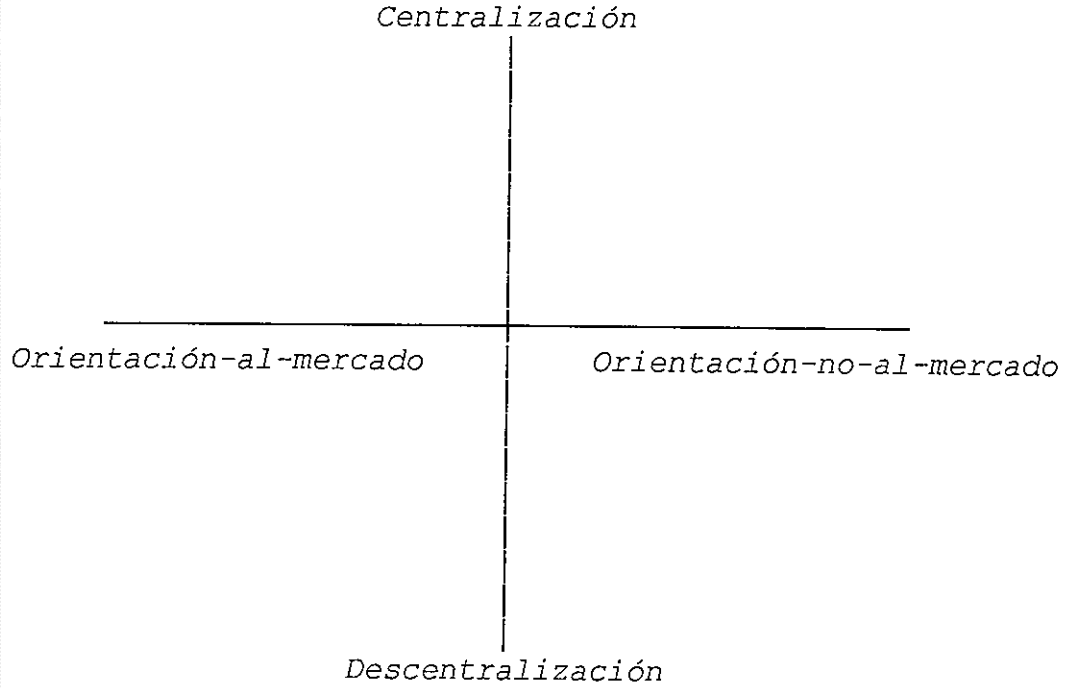


FIGURA 7. Un modelo para el análisis de las organizaciones. (tomado de BERG, 1988: 1).

En la dimensión horizontal hay organizaciones con dos tipos de estructuras de control diferentes. Por una parte, organizaciones **orientadas al mercado**, gobernadas en última instancia por la ley de la oferta y la demanda en sus respectivos mercados y cuyas operaciones pueden expresarse en términos **cuantitativos**. Y, por otra parte, organizaciones **no orientadas al mercado** -controladas con frecuencia políticamente- que dependen menos de (o que incluso chocan frontalmente con) las distintas fuerzas de mercado en juego, y cuyas operaciones pueden ser expresadas sólo en términos **cualitativos**. El control de una organización no viene siempre del Estado, puede venir también, en parte o totalmente, de regulaciones internacionales, cuerpos religiosos, movimientos populares nacionales, etc. Berg subraya que la diferencia entre ambos tipos de organización no es absoluta sino relativa.

En la dimensión vertical BERG (1988) define la **centralización** como reunir en un punto, concentrar en un lugar, y la **descentralización** como la distribución de la toma de decisiones y responsabilidad entre diferentes personas o cuerpos subordinados.

> "En el debate sociopolítico la centralización y las descentralización (especialmente ésta última) son a veces presentadas como metas en sí mismas. Incluso se identifica la descentralización con una sociedad democrática. En un contexto de investigación, esta posición no encuentra apoyo. Es en hecho más razonable considerar la centralización y la descentralización como medios más que como fines. Medios ¿para qué?, se pregunta naturalmente uno. La respuesta es: medios a través de los cuales la planificaciópn y/o el control tienen lugar, en nuestro caso en las organizaciones" (BERG, 1988: 4).

BERG (1988) relaciona el concepto de descentralización con **la planificación estratégica** y **el control a través del establecimiento de metas**, y el de centralización con **la planificación operativa** y **el control directo**.

Cuando la planificación concierne a las actuaciones globales de una autoridad, objetivos, funciones en la comunidad y la provisión de recursos se trata de **planificación estratégica.** La planificación se convierte, así, en una fuerza para el cambio, en los medios para poner un nuevo concepto en práctica. Cuando la planificación se refiere a la distribución de los recursos de una autoridad en el espacio y en el tiempo dentro del marco de un concepto o una estrategia fundamental ya dados se trata de **planificación operativa.**

En el **control directo** las órdenes emanan de los niveles superiores, no dejando espacio para la iniciativa o la acción individual. Con el **control a través de metas,** los propósitos deseados se especifican y el individuo, en principio, escoge los medios a través de los cuales conseguir esos propósitos.

A partir del modelo de la Figura 7, BERG (1988) propone cuatro tipos generales de organización: la organización centralizada/orientada al mercado, la organización descentralizada/ orientada al mercado, la organización centralizada/no orientada al mercado y la organización descentralizada/no orientada al mercado.

Una organización centralizada/orientada-al-mercado suele operar en un entorno más o menos estable y su problema principal suele consistir en la necesidad de adaptar la producción al flujo de pedidos. El sistema de control que afecta principalmente a las condiciones de trabajo de la organización lo denomina BERG (1988: 9) sistema de control **basado en reglas.** Una organización de este tipo puede funcionar bien con una estructura más o menos mecánica, en la medida en que su entorno permanezca estable.

Una organización descentralizada/orientada-al-mercado vive en un entorno no tan estable como el de una organización basada en la producción. El problema principal, en este caso, consiste en adaptarse a las demandas cambiantes del mercado. Por lo tanto, un prerrequisito para la supervivencia es que la organización se estructure de modo que disponga de una 'antena radar' que barra constantemente su mercado, con el objeto de crear una predisposición operativa para adaptarse a los nuevos requisitos del mercado. Esto requiere una estructura organizativa flexible y descentralizada, con canales de toma de decisión informales y una amplia delegación en la toma de decisiones. El sistema de control propio de esta organización lo denomina BERG (1988: 9) **basado en el ciente.**

Las organizaciones no-orientadas-al-mercado no están implicadas en una relación de mercado inmediata o directa. La existencia de este tipo de organización no depende de la producción de bienes y servicios en el mercado abierto. Una organización no-orientada-al-mercado tiene un grupo de gobierno definido que, desde su posición de poder, da a la organización el mandato de llevar a cabo ciertas operaciones de modo que satisfaga los intereses del grupo de gobierno. Este grupo de gobierno también proporciona los medios (p. ej.: los recursos financieros) para llevar a cabo las operaciones.

En una organización centralizada/no-orientada-al-mercado las tareas a desarrollar suelen ser claramente definidas. Las intenciones del grupo de gobierno pueden dividirse fácilmente en una serie detallada de reglas que, a su vez, controlan directamente la organización. La organización está **basada en reglas.** Una organización de este tipo existe en una ambiente estable, estabilidad que está directamente relacionada con el grado de permanencia e interrelación del sistema de reglas.

Las metas de una organización descentralizada/no-orientada-al-mercado, tal como las transmite el grupo de gobierno o instancia rectora (en términos de ABRAHAMSSON, 1977), suelen ser más bien ambigüas. Por ello el control de las operaciones se realiza a través de orientaciones generales más o menos definidas más que a través de reglas detalladas. Para que este sistema de control más débilmente estructurado sea útil como indicador/guía de cómo el agente de la organización debe llevar a cabo sus tareas, debe ser posible que los agentes puedan interpretar en alguna medida las orientaciones generales en diferentes nieveles de la organización. Esto significa que en la organización descentralizada/no-orientada-al-mercado hay cierto espacio para acciones de naturaleza individual e independiente. Este espacio tiene sus limitaciones y depende, en última instancia, de las intenciones del grupo de gobierno como de las operaciones de la organización. BERG (1988: 10) denomina este tipo de control **basada en orientaciones generales.**

BERG (1988: 11-12) describe esquemáticamente los tipos de gestión y liderazgo correspondientes a las distintas estructuras de control y resume gráficamente las relaciones entre el sistema de control y el liderazgo:

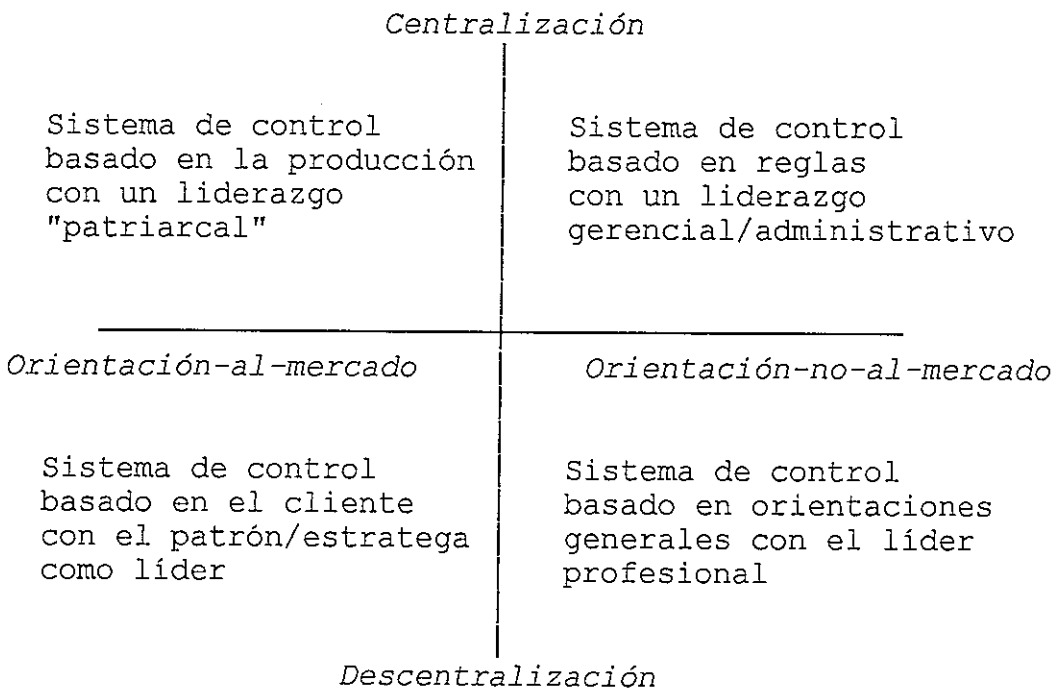


FIGURA 8. Las relaciones entre el sistema de control y el liderazgo (tomado de BERG, 1988. 12).

BERG (1988: 13) considera que organizaciones con estructuras de control diferentes no son comparables:

> "Organizaciones con diferentes estructuras de control no pueden compararse, de ningún modo, entre sí. Por lo tanto, la experiencia adquirida en una organización con cierta estructura de control no puede ser transferida, de ningún modo, a una organización que opere bajo condiciones total o parcialmente diferentes. Esto es quizás cierto, pero sigue siendo un hecho que reorganizaciones o reestructuraciones llevadas a cabo con éxito en organizaciones orientadas al mercado han sido copiadas con no poca frecuencia por organizaciones no orientadas al mercado, con la esperanza de lograr un resultado igualmente fuctífero. En otras palabras, se ha intentado transferir la experiencia adquirida de un tipo de organización, que operan bajo ciertas condiciones, a otro tipo de organización, que opera bajo condiciones parcial o totalmente diferentes, de un modo acrítico y poco cuidadoso."

A partir de su modelo, BERG (1988) continua argumentando que un cambio en la estructura de control afecta a los roles de trabajo tradicionales de los agentes organizativos y requiere un cambio en su competencia como trabajadores.

¿Qué relación existe entre las diferentes teorías organizativas y el modelo de análisis de las organizaciones? BERG (1988: 16) responde así a esta pregunta:

> "No es posible ni razonable afirmar categoricamente que ninguno de los modelos [provistos por la teoría organizativa] es teóricamente 'mejor' que otro. El factor clave para decidir qué modelo podría ser el punto de partida para el análisis organizativo, debería ser más bien la estructura de control característica de la organización a estudiar. Nuestra hipótesis es que algunas formas del modelo de la teoría de sistemas son una base teórica razonable para comprender y explicar el funcionamiento de la mayor parte de organizaciones oientadas al mercado, mientras que para el análisis de la mayor parte de organizaciones no orientadas al mercado un modelo influenciado por la teoría racionalista es una base de interpretación más adecuada."

Dado que las organizaciones tienen diferentes estructuras de control ¿qué estrategias de cambio y/o desarrollo pueden ser utilizadas en cada caso? BERG (1988: 17) presenta gráficamente la respuesta a esta pregunta según aparece en la Figura 9. Según él las organizaciones con una estructura de control centralizada no necesitan cambios siempre que permanezcan con la misma estructura de control. Sin embargo, si una organización se mueve de una estructura centralizada a una más descentralizada esto afectará a las relaciones entre las distintas partes de la organización, mientras que si una organización cambia dentro del marco de una estructura descentralizada esto afectará a las relaciones con su entorno.

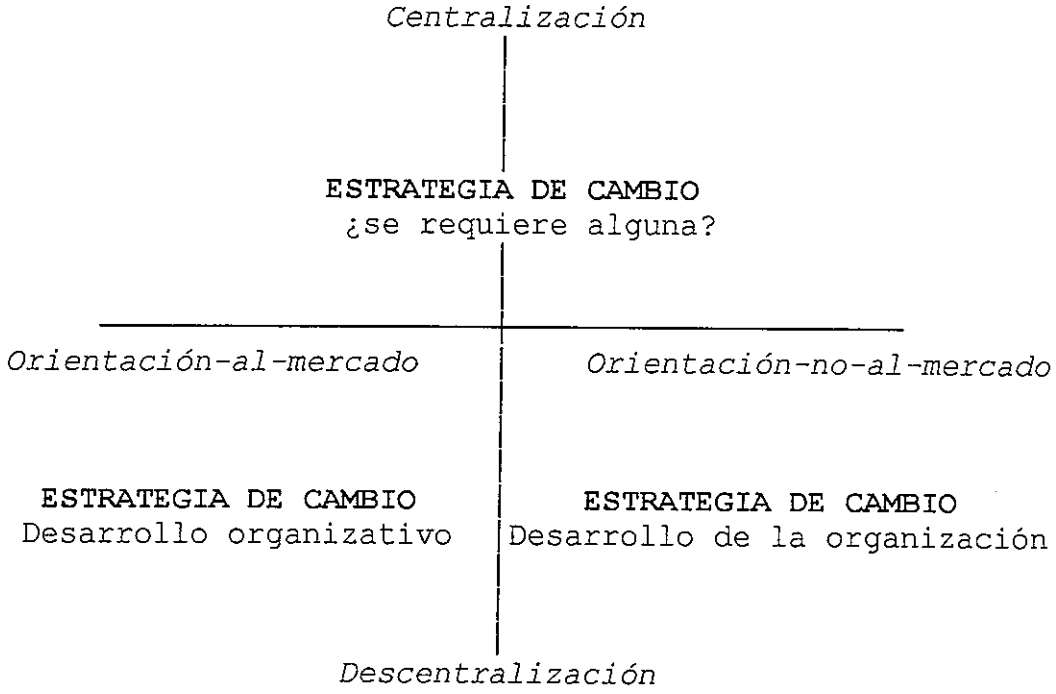


FIGURA 9. Un modelo para el análisis de las organizaciones. (tomado de BERG, 1988: 17).

El Desarrollo Organizativo (OD) es una estrategia de cambio que estuvo particularmente en voga en los setenta pero, aunque ya no lo está tanto, las estrategias que se suelen utilizar para el desarrollo organizativo suelen ser versiones de la estrategia de DO o al menos tienen claros residuos de ella. Son muchas las definiciones que se han dado de DO, BERG (1988) a partir de una elaborada por un estudioso sueco -deudora de la propia definición de French[19] - comenta que la propia definición de DO muestra trazas de la teoría de sistemas, en términos tanto de la interacción entre las partes contingentes del sistema como en la interacción de la organización con su entorno. Por lo tanto, el DO como estrategia de cambio no es apropiada para organizaciones

[19] French define el Desarrollo Organizativo "como una compleja red de procesos que mejora(n) la capacidad de los (miembros) de una organización para definir la cultura de esa organización, para ser creativos en la solución de problemas y para contribuir a que (la organización) se adapte a (su) ambiente externo" (citado de ROBINS, 1987: 465 por FERRANDEZ, 1992: 2).

	Desarrollo organizativo	Desarrollo de la organización
Propósito	Mejorar la eficacia de los subsistemas con el objeto de incrementar la capacidad de la organización para la auto-renovación	Llevar a la escuela a una posición más acorde con los propósitos de la instancia rectora (tal como están plasmados en el curriculum)
¿Quien define el problema?	Los miembros de la organización en base a sus propias experiencias. Definido 'internamente'.	El problema está en la discrepancia entre los propósitos de la instancia rectora y la realidad. Definido 'externamente'.
El rol del asesor	Especialista, orientado a la situación:	Generalista, defensor del curriculum:
Actividades típicas	- Resolución de conflictos - Formación en cuanto a la comunicación en la organización	- Análisis del los límites 'externos' e 'internos del trabajo eslar - Determinación de la libertad de acción disponible - Estímulo y apoyo a las acciones utilizando la libertad disponible.
Base de conocimiento	Técnicas de DO	Teoría curricular, la como organización y como institución, el trabajo de desarrollo local
Esfera de la escuela en la que se centra el asesor	El aspecto social de las actividades	Las actividades como un todo

Base teórica	La psicología social aplicada (la teoría de sistemas)	La sociología y la ciencia política aplicada (la teoría racionalista)

TABLA 3. Desarrollo Organizativo (DO) vs. Desarrollo de la organización (tomado de BERG, 1984b: 68).

no-orientadas al mercado. Sin embargo, puede ser una estrategia eficaz de cambio si se utiliza en el contexto adecuado: las organizaciones orientadas al mercado.

BERG (1984b) compara ambas estrategias en una serie de conceptos clave según aparece en la Tabla 3.

El Desarrollo de la organización[20] es una estrategia de cambio pensada dentro del sistema escolar para el desarrollo de del mismo.

> "El modelo de Desarrollo de la organización se fundamenta en el hecho de que la organización está basada en orientaciones generales y en la convicción de que estas orientaciones reflejan los propósitos del grupo de gobierno respecto al funcionamiento de la misma. Otro punto de referencia es que estas intenciones están definidas, no con claridad sino, de modo ambigüo y deben, por lo tanto, ser objeto de alguna interpretación por parte de los agentes de la organización con el propósito de convertirlas en planes operativos más concretos. En un proceso de Desarrollo de la organización, la frase clave es el trabajo de desarrollo local. El trabajo de desarrollo local es una operación que:
>
> * Cae dentro de una de las operaciones sancionadas por el grupo de gobierno.
>
> * Tiene como propósito cambiar los modos y las normas de trabajo tradicionales.
>
> * Tiene como propósito aprovechar la libertad de acción disponible" (BERG, 1988: 19).

[20] En inglés las dos estrategias tienen una representación gráfica contrapuesta: el desarrollo organizativo se denomina *Organizational Development (OD)*, mientras que el desarrollo de la organización se denomina *Development of the Organization (DO)*.

El Desarrollo de la organización presupone, en primer lugar, que los profesores deben ser conscientes de los propósitos del grupo de gobierno respecto a la escuela como organización, dicho con otras palabras, han de aprender a distinguir y delimitar cuál es el límite externo dentro del que pueden desarrollarse como profesionales. Este límite corresponde a las actividades socialmente sancionadas como propias de las escuela (normativas legales explícitas y normas culturales implícitas). Dicho límite no está ni clara ni permanentemente definidos por eso su identificación es una tarea algo compleja. Sin embargo, si quieren que su labor no se limite a ejecutar ideas y actividades pensadas por otros esta es una tarea que hay que hacer.

En segundo lugar, los profesores deben identificar el tipo de actividades están llevando a cabo en la escuela y su relación con los propósitos del grupo de gobierno, dicho en otras palabras, han de aprender a valorar qué relación existe entre los límites externo e interno. Estos últimos corresponden a las actividades que actualmente se desarrollan en la escuela.

Por último, en la medida en que sepan identificar ambos límites los profesores estarán en la disposición de elaborar planes y llevar a cabo acciones que les permitan hacer uso de ese margen de libertad actualmente no utilizado (BERG, 1983: 180-183; 1984b: 64-66; 1988: 19; WALLIN & BERG, 1983: 41-45).[21]

---

[21] Para salvar la gran distancia que existe entre las directrices curriculares generales y la práctica educativa, Gimeno Sacristán propone la elaboración de un diseño intermedio que se concreta en materiales curriculares para los profesores:

"Se exigiría un gran esfuerzo del profesorado, aquí y ahora, como en cualquier sistema educativo, si se les pidiese a todos y a cada uno de los profesores que con las directrices que pueda elaborar cualquier administración al diseñar las líneas generales de un curriculum, ellos tuviesen que concretar una práctica de acuerdo con los principios psicopedagógicos adecuados, creadora, ligada a su medio, seleccionar los contenidos concretos que es conveniente impartir, etc. Las propias condiciones laborales en las que el profesor desarrolla su trabajo hacen inviable esa aspiración.

¿Qué tipo de conocimiento ayudará a los profesores a desarrollar las tareas que acabamos de señalar, a desarrollar autonomía colectiva? Berg (BERG, 1983; WALLIN & BERG, 1983) se plantea esta pregunta y responde señalando que la teoría curricular, la organización escolar y el trabajo de desarrollo educativo local son los ámbitos de conocimiento que podrán ayudar a los profesores a desarrollarse como profesionales.[22]

La teoría curricular incluye conocimientos generales y específicos. Dentro del primer grupo se incluyen, por ejemplo, las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es un curriculum?
- ¿Qué relación existe entre la sociedad y la estructura del curriculum?
- ¿Cuáles son los principios subyecentes del currículum básico?
- El curriculum como instrumento de control (BERG, 1983: 182).

La renovación cualitativa de nuestra enseñanza no universitaria pasa por armonizar dos principios que pueden paracer contrapuestos. Por un lado, un mayor margen de autonomía profesional para los profesores y la oferta de ayudas sugeridoras para realizar su labor, por otro.

La complicación técnica que están experimentando los diseños de *curricula* que exigen cada vez más materiales potentes, hace de hecho inviable la idea de que los profesores por sí mismos renovarán la práctica educativa. Hacer de una selección cultural, pues eso es básicamente un curriculum, algo adecuado para unos alumnos y hacerlo de acuerdo con los principios de la psicología, pedagogía, etc., no queda al alcance de todos y cada uno de los profesores de un sistema educativo. Y las reformas curriculares van dirigidas, como es lógico, a todo el profesorado para obtener resultados positivos en un tiempo no excesivamente largo.

El profesor actúa ante situaciones complejas que debe necesariamente simplificar y forzosamente tiene que disponer de ayudas operativas que economicen esfuerzos.

Por esto es conveniente un diseño intermedio entre las directrices generales y la práctica de las aulas, que ha de concebirse como una ayuda a los profesores. Lo que tampoco significa que la administración tenga que hacer esta labor plasmándola en las disposiciones oficiales sobre el curriculum, ya que con ello se oficializa algo que no tiene por qué hacerse y convierte en algo rígido lo que tiene que tener cierta flexibilidad, lo que es necesariamente provisional y tentativo". (GIMENO SACRISTÁN, 1987b: 167-168).

[22] En un trabajo posterior BERG (1984b: 66) distingue entre teoría curricular y análisis curricular. La primera atiende a la cuestión ¿Qué determina los límites externos? mientras que el segundo contesta a la pregunta ¿Cuáles son los límites externos?

Areas más específicas de interés de la teoría curricular son, por ejemplo, la habilidad de utilizar curricula concretos como instrumentos de control en el trabajo de desarrollo escolar. Esto requiere el conocimiento de técnicas o instrumentos específicos para analizar e interpretar un curriculum concreto.

Cierto **conocimiento acerca de la escuela como organización** es necesario para comprender las relaciones entre los límites externo e interno, y, a partir de ello determinar el grado de libertad disponible. En un proyecto de desarrollo deberían tener se en cuenta, entre otros, los siguientes temas:

> - ¿Qué aspectos de la estructura organizativa de la escuela obstruyen/promueven el trabajo de desarrollo local?
> - ¿Son los propósitos generales de los curricula compatibles con la estructura organizativa de la escuela?
> - ¿Qué cambios podrían o deberían hacerse en la organización de la escuela para preparar el camino para un proyecto de desarrollo? (BERG, 1983: 182).

Por **trabajo de desarrollo educativo local** BERG (1983) entiende actividades en la escuela que:

> - son diseñadas para cambiar actividades escolares tradicionales,
> - están dentro del ámbito de actividades sancionadas por la sociedad,
> - se han previsto para explotar al máximo la libertad de acción disponible (BERG, 1983: 183).

Este ámbito de conocimiento incluye la comprensión de los factores que impiden o promueven el desarrollo profesional de la escuela (por ejemplo, el papel que juega la tradición, los directores, etc.). También compende el conocimiento de métodos que pueden ser usados en el trabajo de desarrollo en las escuelas (por ejemplo, para la resolución de problemas, resolución de conflictos, y recogida de datos).

BERG (1983) resume de modo gráfico los límites externo e interno y su relación con los ámbitos de conocimientio necesarios para el desarrollo de la profesionalidad docente basada en la autonomía colectiva según aparece en la Figura 10.

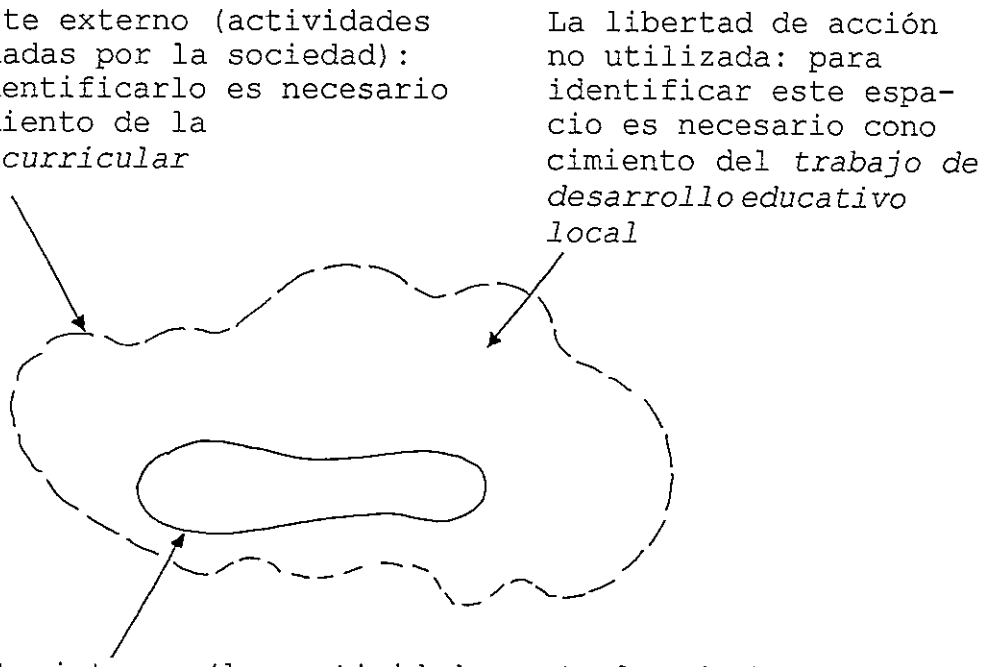


FIGURA 10. Los límites externo e interno y su relación con los ámbitos de conocimientio necesarios (tomado de BERG, 1983: 181).

Por último, BERG (1988) compara los roles y funciones del asesor en ambos modelos de cambio. Las siguientes citas -aunque algo extensas- resumen bien sus ideas en cuanto a este tema (ver también TABLA 3). En el modelo de cambio del Desarrollo Organizativo (DO):

1) El asesor está comprometido con la escuela-ciente para resolver problemas específicos. Estos problemas has sido definidos por la misma escuela, y han surgido, en mayor o menor grado, por la influencia del entorno organizativo.
2) El asesor trabaja de acuerdo a los siguientes principios:
- se identifica el subsistema en el que el problema ha surgido;
- como resultado el subsistema llega a ser 'más eficaz';
- esto a su vez lleva a una mejora de la capacidad de autorrenovación de la escuela, i.e. la escuela se vuelve más capaz de adaptarse rápidamente en respuesta a las demandas internas y externas de cambio.
3) La estrategia de trabajo del asesor presupone un alto grado de *predisposición*[23] en la escuela-cliente y *neutralidad personal* por parte del asesor. El alto grado de predisposición se deriva del hecho de que el problema es identificado 'desde dentro', y la neutralidad del asesor es una condición previa para que tenga autoridad en la escuela-cliente" (BERG, 1984b: 56).

En cambio, en el modelo de cambio del Desarrollo de la organización:

el "asesor es una persona cuya responsabilidad es apoyar y estimular el desarrollo local; en otras palabras, un trabajo que implica cambios en consonancia con los propósitos básicos del curriculum. Consecuentemente el trabajo del asesor en el Desarrollo de la organización no consiste en decirle a los agentes implicados en el trabajo de desarrollo lo que tienen que hacer en cada situación. Más bien, la tarea principal del asesor es que los distintos agentes lleguen a ser conscientes de las diversas condiciones estructurales que influyen en el trabajo que se desarrolla dentro de la escuela de modo que, con ese conocimiento como guía, puedan convertir las metas generales en acciones prácticas. El asesor en el Desarrollo de la organización no es ni neutral ni está totalmente restringido por (o adaptado a) contextos y situaciones individuales. El rol del asesor descansa en fundamentos ideológicos ya que la meta última de sus actividades supone salvaguardar los propósitos básicos del curriculum" (BERG, 1984b: 66-67).

Por esta razón el asesor en el Desarrollo de la organización que trata de reducir consciente y abiertamente la distancia entre las acciones habituales de la organización y los propósitos de la instancia rectora se encontrará a veces a sí mismo como un huesped incómodo en la organización no-orientada-al- mercado/descentralizada (BERG, 1988: 20).

[23] En inglés 'readiness'.

Berg dedica uno de sus trabajos (BERG, 1989) al tema de la *reforma educativa y la profesionalidad docente* a lo largo del cual presenta tres conclusiones que resumimos a continuación:

1. Un sistema educativo es una institución establecida por el Estado para desarrollar tareas específicas que reflejan la naturaleza de la estructura social vigente que, a su vez, es producto de las relaciones de poder en la sociedad. Las metas de una reforma educativa implican la expresión de las tareas que *se espera* desarrollen las escuelas, tareas que suelen ser ambigüas. Estas tareas son la concreción de los propósitos de la instancia rectora -el Estado-, propósitos que son transmitidos a las administraciones educativas de los niveles nacional, local y de cada escuela en particular a través de metas y reglas. Frecuentemente estas metas y reglas reflejan la ambigüedad de los propósitos de la instancia rectora. Una condición básica para que una reforma se implemente de acuerdo a sus propósitos subyacentes es que exista una estrecha articulación entre la instancia rectora y los niveles ejecutivos de la escuela como institución, es decir, del sistema educativo.

2. En caso de que esto sea así, los agentes al nivel de la escuela como organización pueden adoptar los propósitos de la reforma que han sido expresados con claridad *o* pueden adoptar alguna de las alternativas que permite la ambigüedad con que han sido expresados los propósitos y actuar consecuentemente. En el primer caso, la planificación del sistema escolar es centralizada y el control directo; en el segundo caso, la planificación es más orientada a marcos de referencia y el sistema de control está basado en el establecimiento de límites.[24]

[24] Siguiendo a Ramström y Gustafsson, BERG (1989: 56) distingue tres tipos de estrategias de control y sus estrategias de planificación correspondientes. La planificación centralizada resulta en actividades directamente controladas o 'controladas por un programa': las personas que dirigen la organización realizan una toma de decisiones, documentada en un sistema de reglas que deja

3. Antes de seleccionar una estrategia para la implementación de una reforma es necesario disponer de un conocimiento concienzudo de los propósitos de la reforma y de la predisposición (en inglés 'readiness') de los agentes que han de llevarla a cabo. La elección de la estrategia dependerá también de la naturaleza de los propósitos de la reforma, esto es, de los propósitos de la instancia rectora. Si los propósitos de la reforma no son ambigüos, dejan poco lugar para la interpretación, permitirán el uso de una estrategia centralizada. Si los propósitos son ambigüos, susceptibles de diferentes interpretaciones, es más difícil aplicar una estrategia centralizada. El dilema se puede expresar de la siguiente manera: o se expresan con claridad los propósitos de una reforma, permitiendo una estrategia centralizada, o los agentes educativos -los profesores- deben desarrollar un tipo de profesionalidad ampliada, permitiendo así el uso de una estrategia descentralizada de implementación de la reforma.

En uno de sus trabajos, aplicando su teorización acerca de la escuela como organización a un caso, BERG & WALLIN (1982: 176-177) exponen algunas *condiciones a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo un proyecto de desarrollo escolar* en al ámbito de la escuela como unidad de cambio:

> 1. Un prerrequisito para la supervivencia de un proyecto de desarrollo escolar parece ser que las personas que se impliquen en el mismo deben tener un enfoque profesional de su trabajo. Dicho en otras palabras, deben actuar sobre la base de una actitud consciente hacia las metas de la escuela, más que conforme a patrones de comportamiento tradicionales, fijos.

---

un espacio muy limitado para la toma de decisiones a nivel local. La planificación según un marco de referencia supone un 'control por límites', donde se especifican los límites externos de las actividades. Dentro de estos límites hay lugar para la toma de decisiones a nivel local. La 'planificación indicativa' presupone un 'control por metas': las metas de las actividades son expresadas en términos generales y las personas controladas por esas metas pueden seleccionar los medios para alcanzarlas. Estas tres estrategias de control y planificación no están claramente separadas, sino que tienden a superponerse.

2. El personal que participe en el trabajo de desarrollo debe, hasta cierto punto, suscribir una visión común acerca de lo que están tratando de lograr en su trabajo en la escuela.

3. Para que el trabajo de desarrollo pueda sobrevivir a largo plazo, parece que debe haber un 'clima tolerante' en el nivel de actor. En otras palabras, aunque no todos los profesores estén implicados en el proyecto de desarrollo, la atmosfera de la escuela debe ser tal que a otros se les permita participar sin ser contínuamente interpelados para que 'expliquen' sus acciones.

En un trabajo relativamente reciente, BERG & SÖDERSTRÖM (1988) tratan el tema de la organización del trabajo en las escuelas. En el mismo desarrollan una serie de conceptos, a nuestro entender, muy interesantes, para avanzar en la comprensión del funcionamiento de las escuelas con el propósito de reestructurarlas para que sean organizaciones 'educativas', es decir que promuevan actividades educativas (en sentido adjetivo).

Hacia el final de su trabajo presentan sus tesis acerca del tema:

"La mayoría de la investigación publicada acerca de la organización del trabajo está relacionada con la industria. Hasta cierto punto se han realizado estudios de empresas del sector servicios, como bancos y comercios al por menor (detallistas), y de los ambientes de las oficinas. Sin embargo, la organización del trabajo en la escuelas y en otros ámbitos del sector público han recibido muy poca atención. Por lo tanto, existe el riesgo de establecer paralelos, de modo inconsciente, entre las *formas* de organización del trabajo en los diferentes tipos de organización sin relacionar dichas formas con el *tipo* de organización de que se trate y de su *función* real en un tipo de organización concreto en contraste con otra" (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 250; cursiva en el original);

y lo largo del mismo tratan de reflexionar sobre la organización del trabajo en las escuelas.

Empiezan con una definición preliminar de organización del trabajo en la escuela: "La organización del trabajo en una escuela puede ser definida como 'aquella parte de la escuela que es más vivible para los miembros de la organización'" (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 237). Esta definición es, además, subjetiva

porque, para ser significativa, depende de las afirmaciones que hagan diversos agentes de la escuela. "Puede asumirse -añaden BERG y SÖDERSTRÖM- que las diferentes partes de una escuela serán visibles a diferentes individuos y grupos en la escuela, y que esto tendrá una influencia significativa en el modo en que actuarán" (1988: 237).

Para ellos es necesario partir de una definición neutral relacionada directamente con la organización del trabajo más que con las percepciones sobre el mismo. Por eso toman la definición de Hedberg (1973), quien "utiliza el término organización del trabajo para referirse, por una parte, a *la organización de las tareas* y, por otra parte, a *la organización de los trabajadores y los equipos técnicos*" (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 238).

En la primera parte del artículo introducen varias distinciones conceptuales que nos parece interesante presentar sumariamente:

- Siguiendo a ABRAHAMSSON (1986), una organización puede ser estudiada en términos de su *forma* o de su *función*. El aspecto formal tiene que ver con cómo se supone que debe operar la organización, como aparece, por ejemplo, en el organizagrama de la organización, mientras que los aspectos funcionales se refieren a cómo funciona la organización en términos, por ejemplo, del grado de logro de las metas.

- Según SJÖSTRAD (1979), la organización de las tareas y de los individuos pueden ser estudiadas como un problema *estructural* o *procesual*. Un enfoque estructural se centra en patrones, i.e., cómo puede ser descrita una organización en un momento dado, tanto formal e informalmente. El aspecto procesual incluye una

dimensión temporal e implica cambios en la estructura a lo largo del tiempo, tanto en términos formales como informales.

- Un mecanismo clásico observado en prácticamente todas las formas de organización es la *diferenciación* de tareas y trabajadores, esto es: las tareas son subdivididas y compartidas entre diferentes personas. La diferenciación puede ser temporal o permanente; puede incluir una división cuantitativa del trabajo o ambos principios combinados. También se ha observado que esta subdivisión de tareas tiene lugar en dos dimensiones: horizontal y vertical (ver HORVATH, 1976).

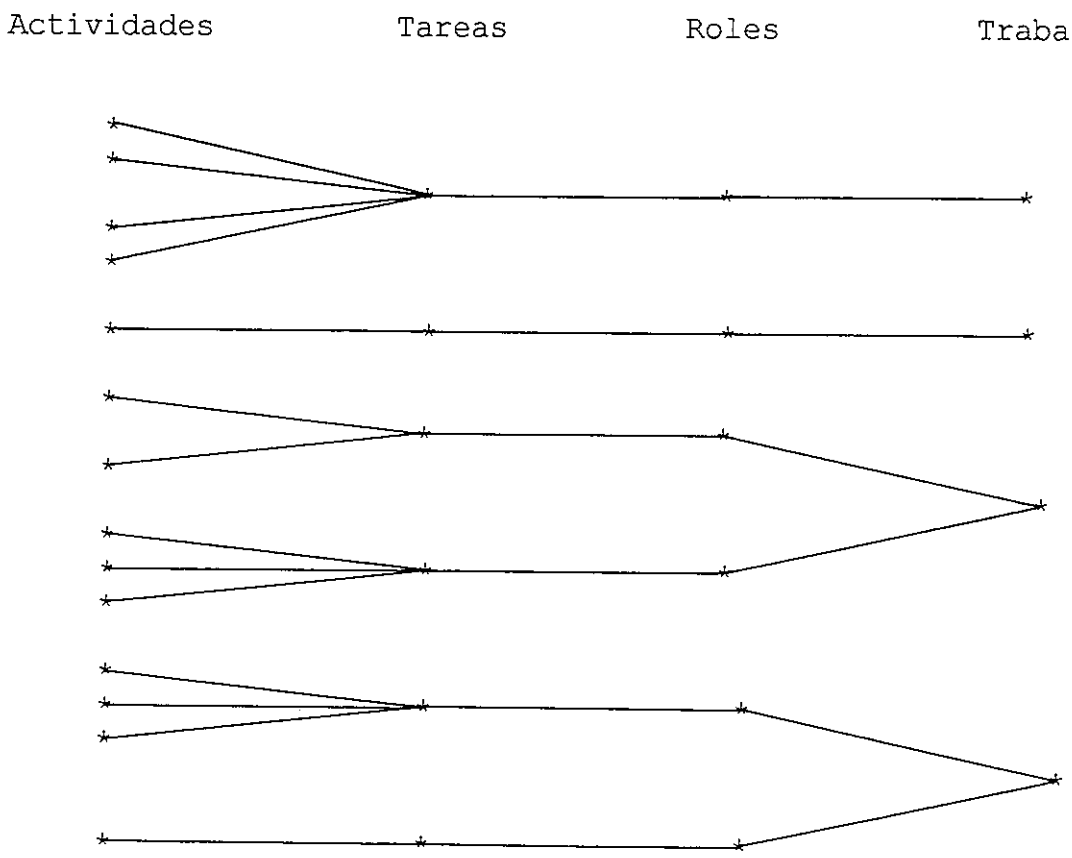


FIGURA 11. Un modelo de organización del trabajo. 14 actividades son agrupadas en seis tareas, y los correspondientes roles (seis) son desarrollados por cuatro trabajadores (Fuente: SANDBERG: 1982; citado en BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 239).

- Un ejemplo de división del trabajo es el que aparece en la Figura 11.

- La división cualitativa del trabajo tiene dos elementos esenciales. En primer lugar, el proceso de trabajo es dividido en cierto número de partes de distinto tipo. Luego, tras el establecimiento de diferentes roles surge una división jerárquica del trabajo entre individuos. La subdivisión cualitativa de un proceso de trabajo normalmente da lugar a una distinción entre operaciones que pueden ser *ejecutadas* de modo rutinario y tareas que suponen un trabajo de *planificación* y también *seguimiento y evaluación.* Las dos últimas tareas requieren diferente cualificación y esto, a su vez, da lugar a una forma jerárquica de organización (ver Figura 12).

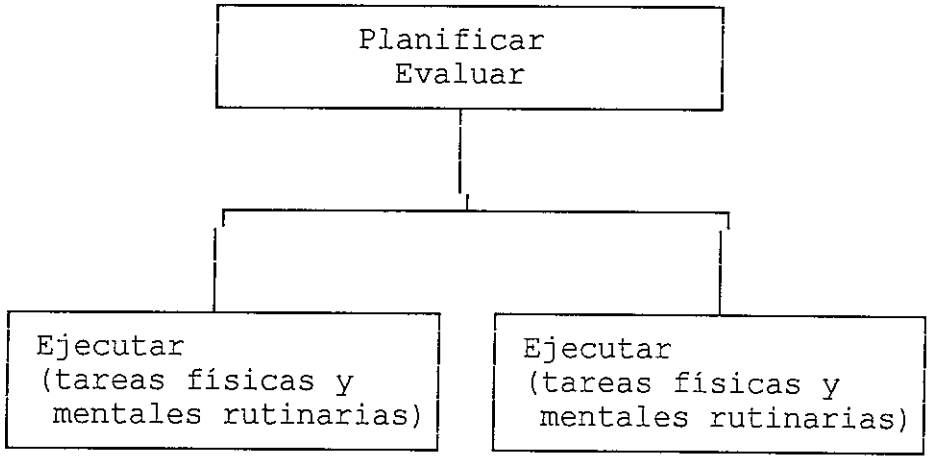


FIGURA 12. Diseño de un proceso de trabajo basado en principios tradicionales de gestión (Fuente: MILES, 1975:53; citado en BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 239).

- Por último, BERG & SÖDERSTRÖM señalan que la división de trabajo, resultante del principio de diferenciación tiene lugar

en las dimensiones vertical y horizontal -lo que en la literatura especializada se denomina división vertical y horizontal del trabajo. "Jerarquía y especialización son términos que expresan el mismo fenómeno. Sin embargo, si queremos comprender los problemas básicos de la organización del trabajo es importante darse cuenta de que eso está relacionado también con la distribución de poder y responsabilidad, y con el espacio de maniobra así como con la *satisfacción* laboral individual en otros aspectos" (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 240; ver Figura 13).

La organización del trabajo diferenciada está basada en el principio de la división del trabajo, mientras que el principio subyacente que corresponde a la organización del trabajo integrada es el de varias formas de organización *basadas en el grupo*.

Forma organizativa	Dimensión vertical	Dimensión horizontal
Diferenciada	Jerarquía, las funciones de gestión y control evolucionan a muchos niveles (A)	Amplia especialización horizontal, tareas estrictamente delimitadas, poca interacción (B)
Integrada	Pocos niveles de gestión, organización 'plana' (C)	Grado moderado de especialización, enriquecimiento y rotación en el trabajo, interacción social (D)

FIGURA 13. Varias situaciones de trabajo en relación a la forma organizativa y a las dimensiones vertical/horizontal (Fuente: SÖDERSTRÖM, 1983:123; citado en BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 239).

BERG & SÖDERSTRÖM (1988) reconocen que el proceso de división de trabajo en la sociedad tiene cierta relación con la división del trabajo en las escuelas pero consideran que dicha relación es compleja y, ciertamente, no directa. En las 'grammar school' (escuelas secundarias) suecas las organización del trabajo solía estar basada de modo bastante claro en el principio de la diferenciación. Los profesores eran, más o menos, especialistas en materias y las actividades de las escuelas estaban basadas en una estricta separación entre asignaturas. Sin embargo, no está todavía clara la conexión que pudo existir entre la separación entre asignaturas y la división del trabajo en la sociedad.

En las escuelas primarias había más diversidad en cuanto a la organización de trabajo. La formación generalista de los maestros de educación primaria hacía posible organizar el trabajo de un modo más integrado. De todas formas, aún en la escuela primaria, la separación entre asignaturas siguió siendo dominante, lo que limitó el desarrollo de enfoques de la enseñanza más comprensivos. Sin embargo, según algunas investigaciones, los maestros suecos fueron quienes defendueron el punto de vista más radical de que la tarea principal de la escuela era proporcionar una 'socialización igualitaria'. BERG & SÖDERSTRÖM (1988) también subrayan que, por razones de distribución y uso de recursos, las escuelas primarias en áreas donde la población está dispersa siempre han organizado su trabajo de un modo más o menos integrado, de acuerdo a las diversas alternativas proporcionadas por la legislación vigente en Suecia.

Si los conceptos clave de la organización diferenciada del trabajo son *la división del trabajo* y *la especialización*, el

concepto clase de la organización integrada es la organización *basada en el grupo*.

> "Esta forma organizativa consiste en que un número de tareas relacionadas son asignadas a un grupo de empleados (de acuerdo a las habilidades de los miembros del grupo), y su ejecución detallada se deja en manos del propio grupo. Cuando el trabajo se organiza de modo diferenciado, se subdivide en pequeñas operaciones y cada una es asignada a un individuo en particular" (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 242).

La organización del trabajo basada en el grupo es una aplicación de la perspectiva sistémica de las organizaciones y puede tener diversas concreciones en la práctica, algunas de ellas compatibles con otras perspectivas organizativas, como p.ej. la perspectiva neo-racionalista. Este tipo de organización del trabajo también tiene sus aspectos críticos, entre los que BERG & SÖDERSTRÖM (1988) citan las relaciones individuo-grupo y las responsabilidades en cuanto a decisiones económicas, medidas oficiales y la interpretación de reglas y estatutos. Por ello, concluyen que cada forma organizativa tiene sus potencialidades y sus limitaciones, esto se aplica también al grupo como frma organizativa.

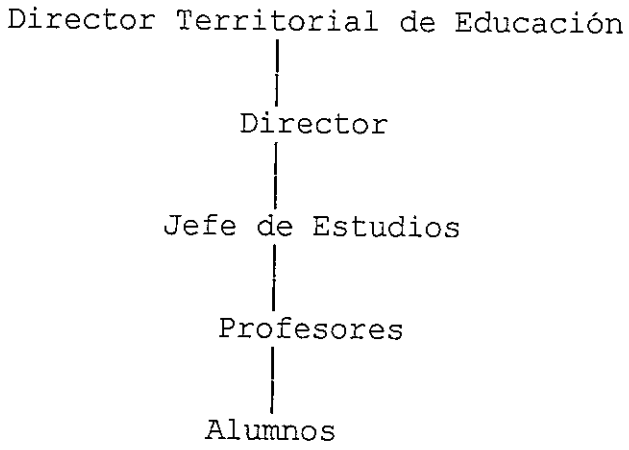
Teniendo en cuenta la diferenciación que ha sufrido el trabajo en las escuelas en los últimos años, puede decirse que las escuelas están divididas en tres estructuras o sectores paralelos de trabajo: un sector de dirección y gestión, un sector de enseñanza y un sector de administración y servicios. En cada uno de ellos se diferencian tareas y se dividen entre un elevado número de puestos.

BERG & SÖDERSTRÖM (1988) ponen el ejemplo de la escuela pública sueca, pero nosotros -sin pretender ser exhaustivos- podemos pensar en nuestro contexto. En el sector de dirección y gestión están los Directores de centros, los Jefes de Estudios, los Jefesde Dpto. y Coordinadores de Ciclo, y los Tutores. En el

sector de enseñanza están los Catedráticos de Educación Secundaria, los Profesores de Educación Secundaria, los Maestros de Taller, los Maestros de Ed. Infantil y de Ed. Primaria, los Maestros Especialistas (Música, Ed.Física, Lengua Extranjera), Maestros de Ed. Especial, y Audición y Lenguaje. En el sector de administración y servicios está el personal administrativo, los guardianes, los jardineros, el personal dela limpieza, el personal de comedor, los responsables de actividades extraescolares, los orientadores.

> "El trabajo en cada sector se comparte entre diferentes puestos, y está dividido en diferentes actividades, tareas y roles, desarollados por distintos individuos. Superficialmente, las escuelas pueden parecer organizaciones con una estructura 'plana' y relativamente bien integradas. Sin embargo, en realidad se asemejan más a organizaciones con un alto grado de diferenciación, y con una división vertical y horizontal del trabajo y una especialización bastante claras" (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 244).

En la dimensión vertical la división del trabajo puede ilustrarse de la siguiente manera:



En la dimensión horizontal la división del trabajo también es clara con una distinción entre funciones de enseñanza y, administración y servicios, y la consiguiente especialización dentro de cada sector.

Desde el punto de vista de la organización del trabajo en las escuelas una cuestión relevante es tratar de descubrir cómo diferentes agentes perciben el papel y la implicación de los alumnos. En este sentido al estudiar la organización del trabajo en las escuelas suecas Berg se planteó las siguientes preguntas:

> * *¿Qué significa la escuela* para diferentes 'miembros' o 'agentes'?
> * *¿Quiénes* son miembros/agentes en el caso de las escuelas?
> * ¿Qué partes de la escuela son *visibles* para diferentes miembros/agentes?
> * ¿Cómo *perciben* y *observan* las personas lo que pueden ver (en qué términos, de qué modo, etc.)? (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 246).

La estructura basada en sectores descrita puede significar cosas diferentes para distintas personas en una escuela. Para ejemplificarlo BERG & SÖDERSTRÖM (1988) presentan diferentes modelos. Una escuela puede funcionar como una organización en la que los tres sectores actúan de modo paralelo con un contacto mínimo, y con el trabajo en cada sector también diferenciado (ver Figura 14).

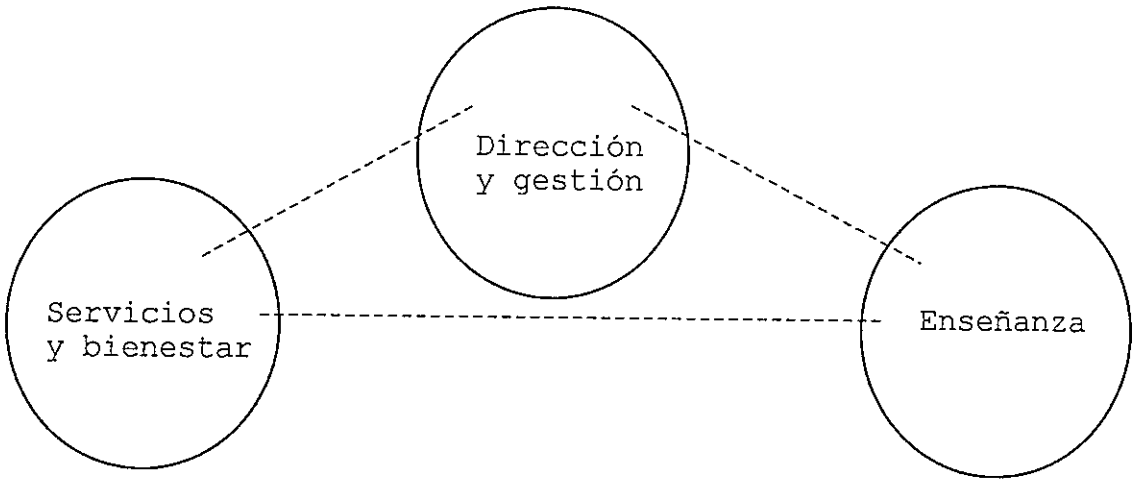


FIGURA 14. Organización diferenciada del trabajo basada en el principio del sector (tomado de BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 246).

La Figura 14 es útil porque define y delimita las concepciones que diferentes agentes pueden tener acerca de qué es

la escuela y qué partes de la escuela pueden ser percibidas y observadas. Para el Equipo Directivo, por ejemplo, la 'escuela' puede ser principalmente un problema administrativo o de gestión, para los profesores un problema de enseñanza, y para el personal de administración y servicios una cuestión de contabilidad, provisión de comida, limpieza o responsabilidad tutorial. Si esto ocurre puede dar lugar a lo que BERG & SÖDERSTRÖM (1988: 247) denominan "el principio de la doble diferenciación":

> "el desarrollo de diferentes sistemas de normas o 'culturas organizativas', en cuanto a su contenido, en un sector comparado con otro y dentro de los límites de un sector... Tal principio no es extraño en organizaciones complejas, ni necesariamente irrazonable o indeseable. El problema es, más bien, si tiene consecuencias significativas en cuanto a las concepciones de diferentes actores acerca de, por ejemplo, las tares y roles de la escuela y la implicación de los alumnos en las escuela".

Cualquiera sea el grado de diferenciación suele existir siempre un sector común que puede considerarse que representa lo que debería ser el 'mínimo común denominador' de las actividades de la escuela. Este sector común tiene dos niveles: uno objetivo y otro subjetivo. El nivel objetivo lo componen el sistema de metas, los marcos de referencia y el sistema de reglas formales descritos por Lungren -de los que hablamos con anterioridad. El nivel subjetivo es "la 'imagen' personal de la escuela y del trabajo de la escuela que tiene cada empleado de una escuela y en la que fundamenta el tipo y la cantidad de trabajo que hace" (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 247).

Puede asumirse que la imagen objetiva está reflejada, de alguna manera, en la imagen subjetiva de cada uno de los agentes. Sin embargo, las conclusiones de la sociología del trabajo y la psicología social permiten aplicar aquí lo que se ha denominado "la hipótesis del espejo": "cada individuo interpreta la realidad objetiva en base a factores tales como el trasfondo personal, los valores personales y el campo de visión personal" (BERG &

SÖDERSTRÖM, 1988: 247). Por ello es razonable esperar que "personas con ocupaciones diferentes en las escuela tendrán *campos de visión* ampliamente diferentes cuando interpretan un rango de circunstancias objetivas" (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 247).

Si 'el principio de la doble diferenciación' y 'la hipótesis del espejo' funcionan en la práctica habrán al menos dos consecuencias:

> "Por una parte, tendremos que contar con actividades que estarán sujetas a una *dirección informal*, lo que en muchas ocasiones se opondrá o impedirá, por ejemplo, el cambio curricular, el desarrollo de programas de acción educativa conjunta, y otros cambios que afecten a amplios aspectos del trabajo de la escuela. Y, por otra, estos principios implicarán que los niños estarán expuestos a mensajes parcialmente conflictivos en sus relaciones con diferentes profesores y otro personal no docente en la vida cotidiana de la escuela" (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 247).

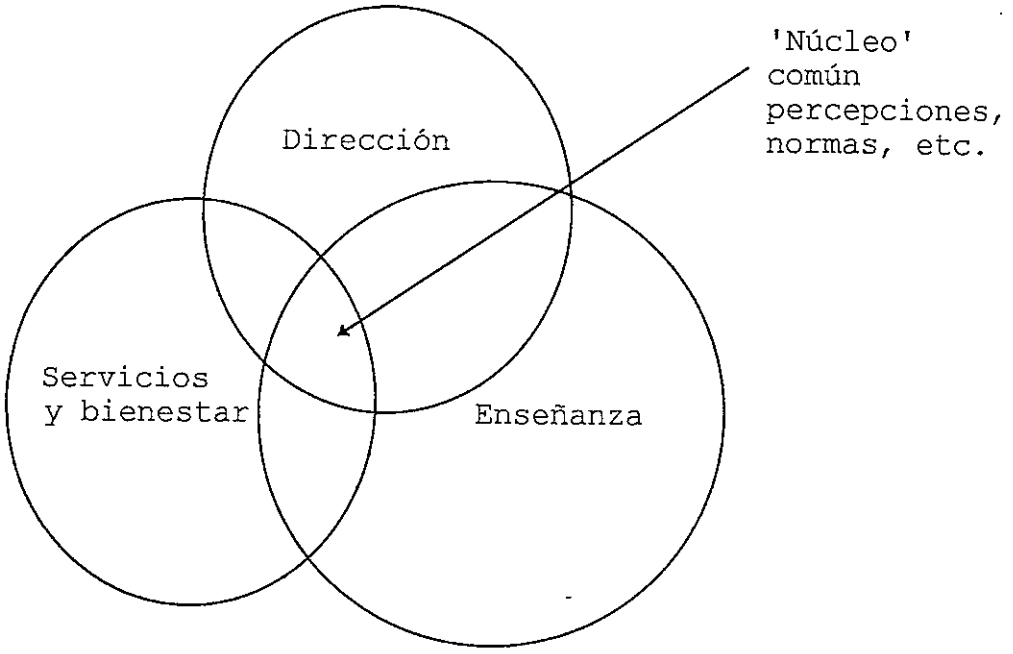


FIGURA 15. Organización integrada del trabajo basada en el principio del sector (tomado de BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 246).

Sin embargo, no es siempre fructífero considerar la diferenciación y la integración como mutuamente opuestos dado que una organización puede, en ocasiones, tener características de ambas, aunque predomine una de ellas.

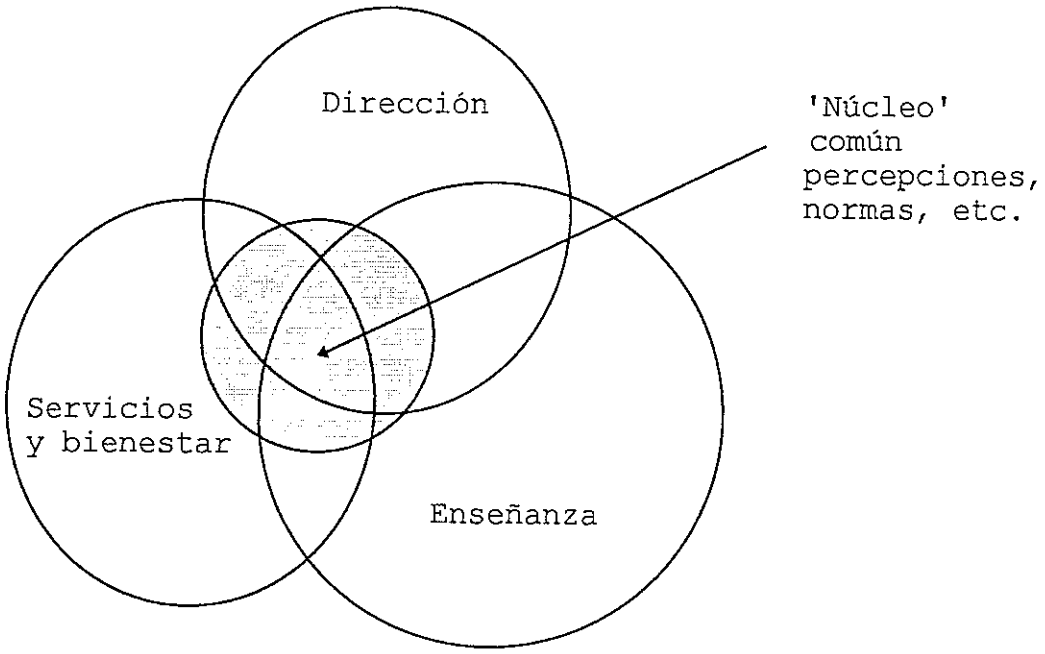


FIGURA 16. Organización integrada del trabajo basada en el principio del sector -modelo alternativo (tomado de BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 246).

Un ejemplo contrapuesto al de la Figura 14 sería el representado por la Figura 15 en la que se observa un grado relativamente alto de integración:

> "Este modelo deja lugar para un 'núcleo' común de percepciones, normas y conocimiento de las metas y actividades de la escuela. Este núcleo puede incluir interpretaciones , modos de concoer colectivos, etc, comúnmente acordador. Al mismo tiempo, la figura 15 incluye algo así como una jerarquía con la dirección y gestión en un nivel algo más alto que los otros dos sectores" (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 247).

BERG & SÖDERSTRÖM (1988) presentan otros modelos: uno basado en el trabajo integrado pero incorporando a los alumnos (Figura 16), y otro que supone el abandono del principio del

sector y la creación de unidades descentralizadas. En este último caso la dirección y gestión, con funciones más a largo plazo, es situada a cierta 'distancia' de las actividades escolares, mientras que
las tareas educativas cotidianas son coordinadas junto a los otros sectores en unidades de trabajo más pequeñas, de acuerdo a un principio integrador (Figura 17).

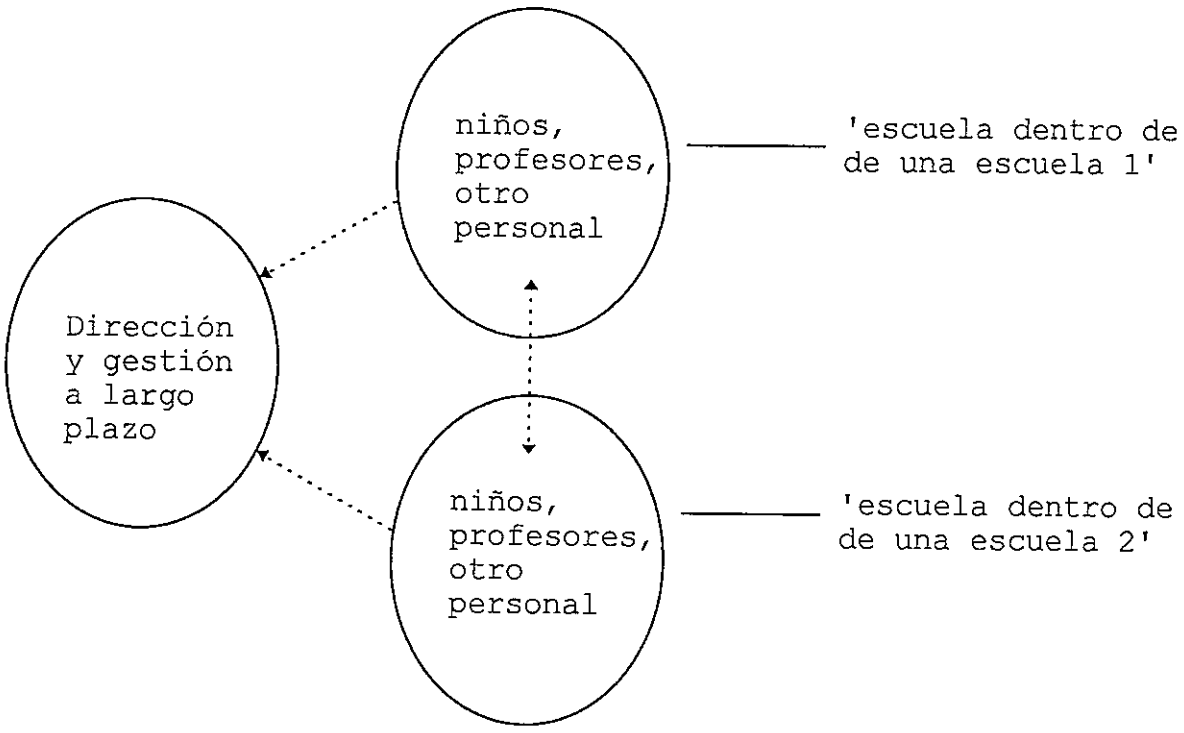


FIGURA 17. Organización integrada del trabajo basada en el principio de 'una escuela dentro de una escuela' (tomado de BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 246).

La intención de los autores no es defender la bondad de una solución organizativa concreta. En la práctica, a partir de las metas establecidas en el curriculum y de las condiciones locales, los miembros del personal de una escuela deberían trabajar -dentro de una categoría profesional y entre distintas categorías- en una acción conjunta orientada a metas. La forma organizativa

que resultará no se puede determinar teóricamente sino que será necesario descubrirla en la práctica.

> "Lo que nos gustaría enfatizar -señalan BERG & SÖDERSTRÖM- es que tal trabajo de experimentación debería descansar en bases teóricas sobre las que se ha reflexionado adecuadamente, una fundamentaciónque no ve como buena *en sí misma* una organización no jerárquica, integrada, o basada en el grupo -aunque pueda ser justificable desde otros puntos de vista- sino que permite el *funcionamiento* de diferentes modelos organizativos que deben ser descritos, comparados y analizados en relación a las metas y objetivos relacionados con las escuela y el trabajo que en ella se desarrolla" (1988: 249).

El trabajo concluye de la siguiente manera:

> "Abordar el estudio de la organización del trabajo en las escuelas en términos de su función más que de su forma supone dos ventajas. La primera es que, de ese modo, nos ocupamos no sólo de la organización del trabajo como tal sino que *permite que surgan sus precondiciones contextuales*, e.g., al comparar diferentes tipos de organización. La otra ventaja es que *el modo en que funciona la organización del trabajo se sitúan en clara relación con las tareas propias de la organización*, subrayando así el rol del trabajo como herramienta (medio) en el trabajo educativo. El modo en que una escuela decide organizar su trabajo puede ser vista, por lo tanto, como un proceso consciente que depende directamente de cuán amplios sean los principios educativos con los que está comprometida. *Diseñar una organización se convierte principalmente una cuestión educativa más que organizativa*" (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 250; cursiva en el original).

Para terminar quisieramos subrayar que BERG (1988) -siguiendo a ABRAHAMSSON (1977:135)- afirma que las teorías racionalista y sistémica deben entenderse no como dos posiciones alternativas sino, más bien, como constructos basados en observaciones relacionadas con distintos tipos de organización. El modelo sistémico no es rechazable pues existen organizaciones (aquellas orientadas-al-mercado) cuyo funcionamiento explica mejor que el modelo racionalista. Cada modelo teórico es aplicable a cierto tipo de organizaciones.

1.2. Análisis comparativo con otras propuestas de análisis

En este apartado vamos a presentar, brevemente, dos esquemas alternativos de análisis de la escuela como organización: el propuesto por ENGLAND (1989) -basado en la teoría crítica de J. Habermas, y el ofrecido por TYLER (1991) - basado en los conceptos de "débil articulación" de K. Weick y "ajuste articulado de modo impreciso" de E. Goffman. Nuestro propósito es realizar al final un análisis comparativo de las propuestas presentadas en este punto y en el anterior.

Los trabajos de Jürgen Habermas (especialmente HABERMAS, 1971; 1982 y 1987) han sido utilizados para fundamentar las discusiones acerca de los diversos enfoques que se ha dado a la investigación educativa en diversos campos de estudio. Su análisis acerca de los intereses constitutivos del saber se ha aplicado tanto al campo del curriculum (CARR y KEMMIS, 1988; ESCUDERO, 1984; GIROUX, 1980; GRUNDY, 1992; GUARRO, 1987; KEMMIS, 1988; MARRERO, 1990; POPKEWITZ, 1988) y al de los estudios sobre cambio educativo (ESCUDERO y GONZALEZ, 1984; GONZALEZ y ESCUDERO, 1987), como al ámbito de investigación sobre formación del profesorado (SCHUBERT, 1989). En el campo de la organización escolar también se han publicado trabajos utilizando el mismo esquema de análisis (CLARK, 1989; ENGLAND, 1989; GONZALEZ GONZALEZ, 1988b; 1994a).

Desde este marco de análisis se clasifican los distintos enfoques teóricos y prácticos acerca de la escuela como organización en tres categorías: el enfoque empírico-analítico, el enfoque interpretativo y el enfoque crítico.

Durante mucho tiempo el estudio de la escuela como organización se ha desarrollado desde una perspectiva burocrática. Esta perspectiva responde al enfoque empírico-analítico. A

partir del trabajo de WEBER (1964) muchos investigadores construyeron explicaciones teóricas acerca de la escuela como organización. Se tomaron como modelo esquemas de análisis que se habían aplicado hasta entonces a empresas industriales y comerciales del sector privado y se aplicaron -de modo bastante mecánico- a la escuela. En el modelo burocrático se concibe a la escuela como una entidad con existencia propia, real y observable. Las notas que caracterizan a la escuela desde esta pueden resumirse de la siguiente manera:

> 1. La escuela posee un conjunto UNICO de metas, establecidas por las autoridades.
> 2. Los procesos de toma de decisiones en los centros escolares responden a criterios y procedimientos racionales.
> 3. Existe una estrecha articulación entre las diversas partes de la organización (entre su diversas subunidades; entre la estructura y la actividad técnica; entre la actividad técnica y los resultados, etc).
> 4. La coordinación se produce a través de reglas escritas.
> 5. Existe una división funcional del trabajo (por una parte están los expertos y por otra parte los técnicos, los profesores).
> 6. La estructura organizativa es jerárquica.
> 7. Se concibe lo organizativo y lo pedagógico como dos ámbitos diferenciados (GONZALEZ y ESCUDERO, 1987).

El modelo burocrático no es el único que se debe a la orientación empírico-analítica de la investigación y teorización educativa. Tras él se han propuesto y ensayado otros modelos de análisis que comparten, en mayor medida, una base positivista como son: el modelo "del cubo de desperdicios", el modelo "de la débil articulación" y el modelo "de la contingencia".[25] Sin embargo, no vamos a detenernos aquí en su análisis.[26]

---

[25] Es muy significativo que FIRESTONE & HERRIOT (1981; 1982) y HERRIOT & FIRESTONE (1984) consideran conjuntamente el modelo "del cubo de desperdicios" (COHEN, MARCH & OLSEN, 1972) y el de "la débil articulación" (WEICK, 1976) como alternativo al modelo burocrático y lo denominan 'anarquía o sistema débilmente articulado'. GONZALEZ (1988; 1988b) incluye ambos modelos dentro del enfoque cultural, mientras que el modelo "de la contingencia" lo incluye en la tradición científico-racional. Por el contrario, tanto TYLER (1991) como ENGLAND (1989) incluyen el modelo de Cohen, March y Olsen, y el de Karl Weick dentro de la tradición científico-racional o perpectiva empírico-analítica.

[26] El lector interesado puede acudir para el modelo "del cubo de desperdicios" y el modelo "de la débil articulación" a ENGLAND (1989: 80),

Entre las críticas recibidas por los enfoques tradicionales de la organización escolar basados en la ciencia empírico-analítico podemos destacar las siguientes (ENGLAND, 1989; GONZALEZ GONZALEZ, 1988b):

a) Los teóricos que trabajan dentro de esta tradición se centran en el estudio de los aspectos más estructurales de la escuela como son las funciones, propósitos, órganos y roles formales, descuidando sus aspectos culturales, es decir, los procesos y dinámicas de contrucción de la realidad organizativa por los agentes implicados y todo el conjunto de significados y símbolos desarrollados en su seno. (Esta crítica procede de la perspectiva interpretativa.)

b) Por otro lado, pasan por alto las dinámicas políticas y de conflicto político-ideológico dentro de la escuela y se ocupan más bien de cuestiones relacionadas con estrategias y procedimientos para canalizar y limitar los procesos conflictivos a fin de minimizar sus consecuencias disruptivas. (Esta crítica y las siguientes proceden de la perspectiva crítica.)

c) En tercer lugar, el modelo de ciencia social del enfoque empírico-analítico está relacionado con una determinada filosofía política: la ingeniería social, y por lo tanto es inherentemente ideológico. Esto no significa que sea una ciencia errónea, sino un modelo entre varios. Dicho modelo asume determinadas concepciones acerca de la naturaleza humana, la sociedad y la política que se fundamentan en sus criterios para determinar la verdad y el conocimiento, criterios que se

---

FIRESTONE & HERRIOTT (1981: 238-239; 1982a: 42-43) HERRIOT & FIRESTONE (1984: 43-44), GONZALEZ (1988b: 93-99, 107-111) y TYLER (1991: 79-93), y para el modelo "de la contingencia" a ENGLAND (1989: 80), GONZALEZ (1988b: 45-53) y TYLER (1991: 66-78).

refieren a la validez del conocimiento prescriptivo y a la posibilidad del control instrumental.

d) En cuarto lugar, el positivismo, que sirve de fundamento a este enfoque, supone una concepción inadecuada de la relación entre hechos y valores, pues los separa taxativamente cuando en la práctica política y social siempre están unidos.

e) Como estructura conceptual la ciencia empírico-analítica es problemática porque no es capaz de afrontar cuestiones tales como: si los valores y los intereses son parte integrante de la ciencia; en qué medida es capaz de concebirse a sí misma como u sistema de interacción social y humana en el que se integran normas, propósitos y formas compartidas de ver la realidad; cuáles son las ideas y sentimientos de otras personas; o cómo impulsar la comprensión humana.

A mediados de los setenta el modelo dominante de análisis de las organizaciones entró en crisis y -aparte de la aparición de nuevos modelos dentro del mismo enfoque científico/racional como el ya citado de "la débil articulación"- surgieron enfoques alternativos en el estudio de las organizaciones, en general, y de las organizaciones educativas, en particular. Entre ellos está el enfoque interpretativo que ve la escuela como una construcción subjetiva, como un "artefacto cultural" producto de la interacción entre sus miembros. Las escuelas se consideran creaciones sociales producto de la interacción de ciertas personas que persiguen ciertas metas. Pero dado que "el significado no reside [como se postula desde el enfoque empírico-analítico] en las relaciones objetivas, causales, sino en las intenciones e interpretaciones humanas" (ENGLAND, 1989: 98), el hecho de que unas personas sean miembros de una misma organización no presupone que los propósitos, puntos de vista o razones que le inducen a serlo sean idénticos. Sin embargo,

desde este enfoque se persigue "intensificar la comunicación y el entendimiento entre las personas y los grupos que integran una institución educativa" (ENGLAND, 1989: 100).

Este enfoque también ha recibido críticas entre las que destacamos las siguientes (todas ellas planteadas desde una posición crítica):

a) Una de las principales deficiencias del enfoque interpretativo es "su incapacidad de explicar los factores que justifican las acciones, las normas y los valores, en especial los aspectos estructurales de la vida social" (ENGLAND, 1989: 101).

b) Otras de sus limitaciones es

> "su imposibilidad de dar razón de las posibles contradicciones entre acciones, reglas e interpretaciones compartidas, o entre éstas y sus consecuencias para la conducta de las personas o los factores que las justifican" (ENGLAND, 1989: 101).

En relación con estas dos críticas, se ha sugerido que el modelo interpretativo es conservador porque, al ignorar las contradicciones y los conflictos, y al hacer que las personas se sientan cómodas con el orden social mediante la idea implícita de que las tensiones son fruto de los malentendidos sobre lo que hacen otras personas y el porqué, más que de las 'demandas, los intereses y las necesidades irreconciliables' (FAY, 1975: 91; citado por ENGLAND, 1989: 102), favorece los intereses dominantes.

c) Por último, la perspectiva interpretativa "es también incapaz de ofrecer la base sobre la que juzgar las diferentes tradiciones normativas" (ENGLAND, 1989: 104). Esto implica una posición de relativismo cultural absoluto dado que "un

ordenamiento normativo es igual de bueno que otro por el simple hecho de ser producto de la interacción humana y de la construcción de la realidad social" (ENGLAND, 1989: 102).

Dentro de los enfoques alternativos surgidos a partir de mediados los setenta está, finalmente, la perspectiva crítica de la organización escolar. Desde esta perspectiva, en coincidencia con los planteamientos interpretativos, se considera que la escuela es

> "una construcción social, no [..] una entidad objetiva e independiente de los individuos. Pero, a diferencia de los planteamientos interpretativos, se argüirá que tal construcción no es un proceso libre y voluntario, sino mediatizado por la realidad sociocultural y política más amplia" (GONZALEZ GONZALEZ, 1994a: 48).

ENGLAND (1989: 104) considera que la ciencia social crítica puede transcender las limitaciones de la ciencia interpretativa "porque su propósito es delimitar las condiciones para una comunicación sin distorsiones, y porque ofrece una metodología para dar justificación a las normas". Además, señala tres aspectos específicos de la ciencia social crítica que surgen de su interés por la emancipación:

a) Por un lado, "desarrolla las razones históricas por las que las personas han llegado a tener necesidades y objetivos que se han visto insatisfechas y no cumplidos" ENGLAND (1989: 106).

b) Por otro lado,

> "pone de manifiesto cómo las contradicciones de la vida social subyacen en el conflicto y en la tensión que experimentan las personas. Las contradicciones se refieren a las inconsistencias y a las incompatibilidades de la estructura de la vida social" (ENGLAND, 1989: 106).

c) En tercer lugar, está su componente de crítica de la ideología, por lo que

> "intenta demostrar cómo la ideología deforma la realidad social, moral y política y oculta las causas del conflicto, la represión y la insatisfacción, y somete a las personas a un conjunto bien determinado de normas y de relaciones de poder" ENGLAND (1989: 106).

El propósito de la ciencia social crítica es contribuir a que "los valores de justicia social, autodeterminación, igualdad de oportunidades, liberación de la autoridad represora, autenticidad en las relaciones sociales y bienestar de la comunidad" se hagan realidad (ENGLAND, 1989: 107), promoviendo que las personas de modo individual y grupal accedan a un conocimiento que posibilite su emancipación.

ENGLAND (1989: 106) señala que

> "el método para alcanzar el conocimiento es la autorreflexión, un proceso en el que las personas se preguntan cómo y por qué han llegado a tener unas determinadas ideas sobre la sociedad y sobre el puesto que en ella ocupan."

En este contexto "el papel del científico social es desvelar y articular la represión y la insatisfacción" ENGLAND (1989: 106).

GONZALEZ GONZALEZ (1994a), en una revisión panorámica del desarrollo teórico más reciente en el campo de la organización escolar, incluye la perspectiva micropolítica -que tiene algunas características distintivas- dentro del enfoque crítico, que no vamos a detenernos a exponer aquí.

Por su parte, ENGLAND (1989) señala tres reservas hacia el enfoque crítico:[27]

a) Por un lado está la relación entre la teoría y la práctica:

> "De cualquier grupo social se puede decir que tiene insatisfacciones subjetivas. ¿Cómo, por qué razones y con qué justificación contribuiría un científico social crítico a que un grupo desarrollara una praxis y no otra? ¿Qué ocurriría si el hecho de atender a un grupo supusiera incrementar las insatisfacciones y las frustraciones de otros?" (ENGLAND, 1989: 108).

b) Por otro lado está la dificultad a la hora de llevar los valores al terreno práctico. ENGLAND (1989: 108) plantea, por ejemplo "¿cómo decidir si los criterios de los homosexuales deben tenerse en cuenta en las escuelas?".

c) En tercer lugar,

> "a pesar de sus intentos por fundamentar el orden normativo y su justificación dentro de una estructura en la que sea posible la comunicación sin deformaciones, ello no garantiza el surgimiento de un sistema ético humanamente génerico y universalmente aceptado. Es decir, es posible que la teoría crítica (al igual que la hermenéutica) conduzca lógicamente a un relativismo cultural. Idea que está avalada por la insistencia que la teoría crítica hace en la especificidad histórica de las insatisfacciones y de la conciencia de las necesidades e intereses" (ENGLAND, 1989: 108).

Aunque algunos autores (p.ej.: GONZALEZ GONZALEZ, 1988b; SERGIOVANNI, 1991:) han planteado en ocasiones la cuestión de los tres enfoques de un modo ecléctico,[28] ENGLAND (1989) -de modo

---

[27] Una nota interesante del articulo de ENGLAND (1989) es, precisamente, que apunta tres reservas sobre la teoría crítica. Esto nos parece significativo porque en nuestro contexto no hemos leído críticas a la teoría crítica -valga la redundancia- salvo las realizadas por ELLIOT (1990: 105-123), -aunque desde una perspectiva interpretativa- donde recoge parte de la polémica entre Gadamer y Habermas.

[28] Es necesario subrayar que en uno de sus trabajos más recientes GONZALEZ GONZALEZ (1994a) reconoce que posicionarse en una u otra perspectiva tiene implicaciones en el discurso y en la práctica educativa.

coherente- concibe los tres enfoques como modos alternativos de entender la escuela, aunque admite que el conocimiento generado por las investigaciones realizadas desde los enfoques técnico e interpretativo pueden utilizarse pero "si se aplica de forma crítica y autoreflexiva" (ENGLAND, 1989: 97). Su posición es que el enfoque crítico es el mejor modo ("científica, ética y socialmente") de abordar el estudio de la escuela como organización. En sus propias palabras:

> "una teoría adecuada de administración educativa, y su práctica válida, debe estar enclavada en un discurso político y ético. La administración educativa es a la vez política en acción y filosofía en acción. Hay que darse cuenta de que todas las formas de racionalidad pueden producir conocimiento útil para la práctica. La validez de este conocimiento debe determinarse mediante la reflexión crítica sobre las condiciones sociales y políticas y sobre principios éticos prevalecientes.
>
> Nuestra aportación ha sido sugerir que la ciencia social crítica utiliza el conocimiento empírico-analítico y el interpretativo, pero trasciende los intereses de ambos y los funde en un interés por la emancipación" (ENGLAND, 1989: 109).

Si se acepta el esquema de Habermas como marco de referencia válido, consideramos que es discutible mantener una posición ecléctica.[29] Cierto grado de eclecticismo en la acción práctica no es discutible, en el sentido de que en la práctica se utilizan y se pueden utilizar conocimientos generados desde los diversos enfoques -ENGLAND (1989) lo admite-, pero en el fondo estarán sirviendo a ciertos intereses.

Posiblemente la posición de Sergiovanni habría que situarlas dentro la teoría de la Contingencia.

[29] A este respecto consideramos que en el modo de pensar dominante de nuestro tiempo se identifica el defender una idea con firmeza y seguridad, hasta sus últimas consecuencias, con dogmatismo e intolerancia. No creemos que ambas cosas vayan siempre juntas dado que es posible defender una idea con firmeza sin dejar de ser respetuoso con las personas que mantienen ideas diferentes o contrarias. Hay que reconocer, sin embargo, que a esa identificación se ha llegado -en parte- porque, en la práctica, la defensa *ciega* de una idea ha llevado muchas veces a algunos seres humanos a actuar en contra de la dignidad humana de sus semejantes. En ese sentido, siempre que la defensa de una idea mueva a un ser humano a pasar por alto o pisotear la dignidad de otro ser humano se está en la orilla de la intolerancia. Es posible, sin embargo, defender una idea con firmeza sin atentar contra la dignidad humana de los demás, en cuyo caso se está en la orilla de la tolerancia.

Recientemente TYLER (1991; la obra es original de 1988), desde una perspectiva sociológica ha propuesto un esquema, algo complejo pero interesante, para sintetizar los principales enfoques teóricos sobre la organización escolar. En su obra se propone bosquejar las respuestas que se han dado a las siguientes preguntas: "qué es la escuela y qué hace que las escuelas difieran en sus propiedades estructurales tanto de otras instituciones como entre ellas mismas" (TYLER, 1991: 14). Como otros autores, Tyler reconoce la falta de acuerdo respecto a la conceptualizacion de las escuelas y señala que la sociología de la escuela alcanzó la mayoría de edad con el trabajo de BIDWELL (1965) pero se lamenta de que "las propiedades estructurales de las escuelas en cuanto unidades de organización han quedado sepultadas en estos debates de mayor alcance" (TYLER, 1991: 18). Se refiere a los debates sobre problemas de organización como el centralismo, la igualdad de oportunidades y la eficacia, y sobre problemas macrosociológicos fundamentales como la lucha de clases y los procesos de legitimación, el control sectorial sobre el aparato del estado y el acceso a títulos como componente fundamental de las oportunidades vitales.

Tyler aboga por una perspectiva holística de la estructura escolar argumentando que los análisis de los sistemas escolares nacionales y regionales no pueden aplicarse a los problemas asociados con las escuelas. Los sistemas educativos como "entidades administrativas surgieron de forma relativamente coherente y analizable en el siglo XIX" (TYLER, 1991: 18). Por el contrario,

> "la escuela [como institución] no aparece de repente con el advenimiento de los sistemas educativos burocratizados de masas, sino que es una institución cultural ubícua que existe en las culturas clásicas..., en la Europa medieval cristiana y en la pre- y post-renacentista, así como en la mayor parte de las civilizaciones no occidentales en múltiples formas... [P]odemos definir de hecho "la escuela" de modo que la mayoría de estas variantes se consideren como

> *una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven cara a cara y que, normalmente, tiene una sola sede*" (TYLER, 1991: 18).

Esta definición se centra en tres aspectos de la escuela como institución:

a) las propiedades formales de su organización,

b) el carácter crucial que tiene el encuentro cara a cara para la práctica educativa, y

c) su especificidad espacial y temporal, "cada escuela suele tener 'una localización concreta y un nombre'" TYLER (1991: 19).

Estas notas características "parecen suficientes... para otorgar a este elemento de la organización educativa una categoría muy distinta del sistema escolar nacional, más general" (TYLER, 1991: 19).

Una perpectiva holística de la escuela debe integrar

> "tanto la imagen formalizada y racionalizada de las escuelas que pone de manifiesto la metáfora del organismo propuesta por la teoría convencional de la organización, como la más fluída, dinámica e indeterminada del modelo de ajuste desorganizado [o de débil articulación]. Además -añade Tyler- es igualmente imperativo tener presentes las perspectivas del enfoque interaccionista, respecto a los lazos existentes entre la estrategia individual y la estructura de la organización" (TYLER, 1991: 23).

Pero ¿es posible encontrar algún tipo de síntesis entre una perspectiva sistémica preocupada por la limitación objetiva y una centrada en la acción interesada en desentrañar los significados subjetivos? Partiendo de un análisis de los cuatro paradigmas básicos en el análisis de las organizaciones identificados por BURREL y MORGAN (1979), Tyler propone un esquema de dos ejes o dimensiones (ver figura X1). El primer eje "indica los diferentes grados de articulación existentes entre

los elementos de la estructura formal (objetivos, tecnología, estructura)" (TYLER, 1991: 33), mientras que el segundo señala los grados de articulación que existen "entre estos elementos formales y las situaciones de encuentro cotidiano cara a cara" (TYLER, 1991: 33).

Dentro de los enfoques de las escuelas como sistemas racionalizados Tyler incluye el modelo burocrático y el modelo de sistemas; dentro de la categoría de las escuelas como anarquías organizadas incluye el modelo de contingencia -como modelo de transición- y los modelos de anarquía organizada de COHEN, MARCH & OLSEN (1972), de débil articulación de WEICK (1976) y de la organización como mito y ceremonia de MEYER & ROWAN (1977). Todos estos modelos, según TYLER (1991), tienen como base la sociología funcionalista, suponen un desarrollo dentro del mismo paradigma sociológico -aunque el modelo de Meyer y Rowan responde más bien a un enfoque interpretativo y podría considerarse como de transición.

Los enfoques que conciben a las escuelas como lugares de interacción social responden a la perspectiva interpretativa identificada por ENGLAND (1989), aunque TYLER (1991) presta especial atención a los estudios desarrollados desde el interaccionismo simbólico.

		FUERZA DE ENLACE ENTRE LOS ELEMENTOS DE LA ESTRUCTURA FORMAL	
		BAJA	**ALTA**
FUERZA DE ENLACE ENTRE LOS ELEMENTOS FORMALES E INFORMALES	**ALTA**	**Modelos de ajuste articulado** *Las escuelas como 'anarquías organizadas'*	**Teoría de la organización formal** *Las escuelas como sistemas racionalizados*
	BAJA	**Enfoques interpretativos** *Las escuelas como lugares de interacción*	**Enfoques estructuralista** *Las escuelas como realización de principios estructuradores*

Figura X1. Tipología de enfoques sociológicos de la organización escolar (Tomado de TYLER, 1991: 31).

Por último, TYLER (1991) presenta los enfoques de las escuelas como lugar de realización de principios estructuradores de poder, control y comunicación o enfoques estructuralistas.

"El uso del término 'estructuralista' -explica TYLER (1991: 134-135)- se refiere aquí a las teorías sociales que reconocen que la verdadera naturaleza de las cosas no radica en ellas mismas, sino en las relaciones que nosotros construímos y percibimos después entre ellas... Por tanto esta perspectiva hace hincapié en las fuerzas invisibles que configuran la distribución de poder y control en los sistemas sociales. Estas fuerzas no se conciben como configuradoras de la conciencia subjetiva en un sentido determinista, ni son el resultado de una orientación basada en el acuerdo mutuo que permita muy poca variación individual. Pueden observarse mejor a través de la actuación de principios generativos que, como las reglas gramaticales, rigen, pero no determinan, los aspectos 'superficiales' de la acción."

Más adelante aclara que

"una de las características del estructuralismo es que niega la autonomía del sujeto, la permisa de todos los enfoques interaccionistas e interpretativos. Dicho de otra forma, 'el estructuralismo, *descentra al sujeto* de un modo inflexible y

necesario (GIBSON, 1984: 98) negando la primacía del individuo en la explicación social" (TYLER, 1991: 134).

Para visualizar el diferente acercamiento de los enfoques funcionalista y estructuralista TYLER (1991: 148) recurre a una metáfora:

"Mientras puede considerarse que los funcionalistas tratan de resolver un rompecabezas chino ajustando todas las partes de la sociedad para formar un sistema, el estructuralista se interesa más por el mecanismo que produjo en principio la ruptura de ese patrón."

Tyler elabora su propuesta estructuralista de reconstrucción de las escuelas a partir de las teorías de Bernstein y Foucault, y concluye con unas líneas orientadoras de por dónde debe ir tal tarea:

"a) La articulación imprecisa entre los núcleos administrativo y técnico es ahora una realidad. Cualquier intento de volver a formas de dirección panópticas erosiona el fundamento de la autonomía profesional, deteniendo, por tanto, la evolución institucional de la escuela...

b) Las formas integradoras son 'peligrosas' porque rompen las fronteras entre escuela y comunidad, no cicatrizan las divisiones existentes en la comunidad ni producen necesariamente pedagogías apropiadas...

c) La disolución de la escuela no parece que sea la respuesta a sus diversos problemas institucionales. Y esto no sólo porque no exista una infraestructura tecnológica y de organización que sirva de apoyo a una educación informal de libre disposición, sino porque esa estrategia amenaza también la autonomía del mismo discurso pedagógico...

d) Los principios de mercado pueden dejar abierta la escuela a las presiones de la comunidad; pero nada hacen para reestructurarla en su interior" (TYLER, 1991: 193).

En este sentido, TYLER (1991: 193-194) considera que

"la escuela necesita mecanismos que, primero, regulen y coordinen su núcleo técnico; segundo, integren este núcleo técnico y su aparato coordinador con los demás agentes de control y vigilancia social, protegiendo al mismo tiempo su integridad discursiva, y tercero, medien entre las prácticas pedagógicas y las presiones no discursivas del mercado, las clases sociales y la política."

¿Qué similitudes y diferencias existen entre las tres propuestas presentadas? ¿Cuáles son algunos de sus puntos fuertes y puntos debiles?

Empecemos por las similitudes. Tal como entendemos las tres propuestas hay mucho en común entre la perspectiva neo-racionalista de Berg, la perspectiva estructuralista de Tyler y la perspectiva crítica de England.

Algunas de las similitudes entre las tres propuestas son su perspectiva de transformación social, su visión de la escuela como una agencia no sólo de reproducción sino de produción social y cultural, su concepción no determinista de las relaciones entre la escuela y la sociedad, y de los seres humanos como agentes, sujetos -ciertamente- a determinaciones estructurales e institucionales pero capaces, bajo ciertas condiciones, de contrarrestarlas.

Consideramos que los tres autores reconocen en la escuela un espacio social, relativamente autónomo, capaz de generar en su interior prácticas educativas -en tanto liberadoras. También entienden que uno de los modos en los que se puede contribuir a la transformación social es preservando y ampliando la autonomía de las escuelas.

Sin embargo, también existen diferencias entre los tres esquemas utilizados. Una de las diferencias básicas tiene que ver con las fuentes de referencia: Berg fundamenta su propuesta en la de Abrahamsson, sociólogo sueco, pero también hace uso de conceptualizaciones de teoría de la organización; England fundamenta su propuesta, principalmente, en algunos aspectos de la teoría de Habermas; mientras que Tyler -quien presenta junto a Berg la propuesta más elaborada- se fundamenta en una lectura

de Bernstein y Foucault, y hace uso de conceptualizaciones de la sociología de la educación.

En segundo lugar, una de las diferencias entre el esquema de Berg y los de England y Tyler, es que el primero no considera explícitamente el enfoque interpretativo, como perspectiva teórica en el campo de la teoría organizativa. Sin embargo, BERG (1982) cita a SHIPMAN (1968), situándolo dentro de la tradición estructuralista, aunque subrayando que dicho autor "se inclina en favor de una perspectiva interaccionista" (BERG, 1982: 103).

Consideramos que esta diferencia se debe a que Berg utiliza, como referencia para su esquema, categorías del campo de la teoría de la organización, campo en que siguen predominando modelos de carácter eficientista, y donde la perspectiva interpretativa no ha calado tanto. En este sentido, en la introducción a una compilación de trabajos escritos desde la perspectiva crítica BELTRAN LLAVADOR (1989: 11) señala lo siguiente:

> "Los escritos de todos estos teóricos críticos de la Organización Escolar significan para este campo algo que no tenía precedentes ni siquiera en el terreno de la organización empresarial del que siempre la escolar ha parecido ser deudora; por primera vez puede pensarse que la teoría de la organización tiene algo que aprender de las organizaciones educativas, algo difícilmente conciliable con la lógica rentabilista que las preside, pero de donde las nuevas corrientes productivistas pueden no sentirse tan alejadas".

No obstante, BERG & SÖDESTROM (1988), distinguen entre el nivel objetivo y subjetivo en el análisis de la escuela: el nivel objetivo tiene que ver con los determinantes estructurales del entorno (el sistema de metas, y el sistema de reglas formales), mientras que el nivel subjetivo lo constituye "la 'imagen' personal de la escuela y de la organización del trabajo

que tiene cada miembro de una escuela y en la que basa el tipo y la cantidad de trabajo que hace" (BERG & SÖDESTROM, 1988: 247).

En tercer lugar, una de las diferencias entre el esquema de Tyler y los de England y Berg, es que el primero coloca en otra dimensión los lazos entre escuela y sociedad, mientras que tanto England como Berg los integran en su esquema análisis de la escuela como organización.

TYLER (1991) explica que no pretende excluir cuestiones macrosociológicas del estudio de la organización escolar y resume en tres los modos de introducir dichas cuestiones: los modelos deterministas, los modelos de determinación mediatizada, y modelos intermedios. Desde los modelos deterministas se postula que existen estrategias directas de reproducción social y cultural (Tyler cita como representantes de este enfoque a Parsons y a Bowles y Gintis). Desde los modelos de determinación mediatizada se considera que los intereses de las clases dominantes se imponen y disimulan por medio de estrategias indirectas de reproducción social y cultural (Tyler cita como representantes de este enfoque a Bordieu y Passeron). Por último, desde algunos enfoques recientes (estructuralistas e interaccionistas) "se hace hincapié en la autonomía relativa de la educación, proporcionando, por tanto, las bases para considerar la escuela como elemento agente por derecho propio" TYLER (1991: 32, cita a dentro de este modelo a Hargreaves y Wood).

En cuarto lugar, Berg sostiene que las diferentes teorías organizativas son aplicables a diferentes tipos de organizaciones, mientras que England y Tyler se limitan al análisis de la escuela como organización y, por lo tanto, plantean su clasificación como teorías alternativas. Entendemos que esta diferencia también se debe a que Berg utiliza, como

referencia, categorías del campo de la teoría de la organización.

Por último, una diferencia de detalles que nos llamó la atención fue el lugar en que England ubica la concepción de la escuela como sistema débilmente articulado, dentro del enfoque empírico-analítico, dado que por lo general habíamos leído diversos trabajos que planteaban esta concepción como alternativa al paradigma tradicional en organizacion escolar. La caracterización que hace Tyler de dicho modelo nos hace pensar que la matización de England es acertada.

Quisieramos terminar el análisis de las distintas clasificaciones de teorías en organización escolar haciendo algunos comentarios sobre nuestra visión de la situación de este campo de estudio en España, sobre nuestra posición personal en cuanto a los distintos enfoques, y sobre nuestra visión de la escuela.

En cuanto a la situación de nuestro campo de estudio consideramos lo siguiente:

1. En el contexto de nuestro país parece que está de moda adscribirse al enfoque crítico, lo que da lugar a que en ocasiones esto se convierta en una mera declaración formal que no tiene consecuencias en la práctica. También es cierto que hay investigadores que se adscriben al enfoque cultural pero siguen manteniendo un lenguaje y una mentalidad empírico-analítica.

2. Por otra parte, los tres enfoques tienden a utilizarse como etiquetas más que como herramientas de trabajo conceptual y práctico.

3. Nuestra impresión es que, en general, en el terreno de la educación se ha asumido el análisis de Habermas acerca de los intereses constitutivos del saber sin la suficiente reflexión y, sin una perspectiva auto-crítica. En el terreno de la filosofía la propuesta teórica de Habermas es objeto de discusión (CORTINA, 1992; vid. cap. 9, Una razón integramente humana), en educación parece que no. Consideramos, sin embargo, que el uso de los intereses constitutivos del saber como fundamento epistemológico del análisis sobre la educación tiene muchas implicaciones escasamente exploradas y constrastadas. La noción de consenso -aunque ciertamente compleja- es uno de los temas muy poco explorados en la práctica. Por otro lado, la teoría habermasiana no es la única base posible para fundamentar una perspectiva crítica. En este sentido, la propuesta que hace Fay de una ciencia social crítica quizás sea más coherente y potente (desde un punto de vista explicativo y práctico) que la de Habermas.[30]

4. Escasea un debate en profundidad sobre los fundamentos metafísicos u ontológicos, epistemológicos y morales de cada enfoque, sobre todo los ontológicos y morales. En este sentido sería provechoso estudiar y discutir propuestas como la de FAY (1987) o la de GUBA (1990).

5. Las posibilidades respecto a la conceptualización de la escuela no se agotan en los tres enfoques habituales (empírico-analítico, interpretativo y crítico). Por ejemplo, recientemente se ha argumentado (LATHER, 1992) que es posible pensar la educación desde un nuevo paradigma post-positivista: el paradigma postmoderno cuyo interés es la deconstrucción. Ya hay

[30] En el Departamento nuestro colega Juan Yanes González está llevando a cabo una investigación sobre un MRP fundamentada en la teoría de FAY (1987).

algunos ejemplos de evaluación de esta corriente (PEREZ GOMEZ, 1994), pero escasean los esfuerzos reflexivos en esa dirección.

¿Cuál es nuestra posición personal respecto a los distintos enfoques para el estudio de la escuela, y la educación en general? Consideramos que la perspectiva crítica es el enfoque más comprensivo dado que no parte de una visión de la realidad social como algo dado en la que los seres humanos simplemente tenemos que buscar nuestro lugar y, en ese contexto, coincidimos en el valor y la necesidad de luchar por la justicia y la equidad. Sin embargo, tenemos algunas reservas, que a continuación, simplemente apuntamos, reconociendo que requerirían una justificación mas detallada, que dejamos para otra ocasión.

Un área problemática la constituye la fundamentación que desde la teoría crítica se hace de valores como la justicia social, la equidad, la autenticidad, la compasión. En este sentido, la apreciación de ENGLAND (1989) acerca del relativismo cultural de la perspectiva crítica es pertinente. Algunos autores, dentro de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt han defendido la necesidad de valores universales (APEL, 1993). Por otra parte, en múltiples ocasiones en los textos escritos desde una perspectiva crítica se dan por sentado dichos valores (justicia, equidad,...) sin clarificar su significado, ni sus implicaciones prácticas.

Una segunda área problemática, conectada con la anterior, la constituye el problema de la objetividad en las ciencias sociales. Desde el enfoque interpretativo se cuestiona la noción de objetividad. Se argumenta que el conocimiento es una construcción producto de la interacción entre el sujeto y el objeto, no algo que se descubre sino que se inventa. Mantener

esta posición hasta sus últimas consecuencias supone rechazar las posibilidad de alcanzar algún conocimiento.

DEX (1987) en un provocativo artículo titulado "Hechos objetivos en la ciencia social" defiende la tesis de que en la investigación social es necesario conservar la objetividad como valor de referencia, como meta. A lo lago del mismo, DEX (1987) analiza un texto de una defensora de la imposibilidad de la objetividad y trata de demostrar que al desechar la objetividad remueve los fundamentos sobre los que se apoya su propio argumento.

Por una parte, SPENDER (1987) afirma que no existe el conocimiento objetivo: "Si no existe el conocimiento objetivo, como ella afirma, sus propias aseveraciones caen presumiblemente dentro de la misma categoría de hechos subjetivos o inventados" -señala DEX (1987: 171).

Por otro lado, Spender remueve sus propios fundamentos al rechazar el método empírico para acceder al conocimiento:

> "Ella sugiere que no podemos creer que podemos descubrir el conocimiento dado que éste es inventado; pero el hecho de que inventamos el conocimiento también ha sido descubierto, según se afirma, por medio de un procedimiento empírico" (DEX, 1987: 173).

DEX (1987: 173), añade, como tercera crítica que

> "Spender... quiere rechazar la noción de verdad y objetividad y al mismo tiempo mantiene que pueden existir falsas creencias, por ejemplo acerca de grupos oprimidos, incluso cuando la noción de falsa creencia sólo tiene sentido si aceptamos la noción de verdad."

Consideramos que personas con tradiciones diferentes pueden percibir de modo similar cierto objeto si son capaces de mantener un diálogo abierto con el mismo desde una actitud de apertura y disponibilidad para la respuesta a dicho objeto.

En este sentido DEX (1987: 177) ofrece un ejemplo muy ilustrativo:

> "Al considerar la acusación de que tras el proceso de selección inherente a la investigación social hay una conspiración, podemos basarnos en distinciones previamente presentadas. Lo que califica a un grupo como moralmente inferior no es un conocimiento objetivo sino un juicio de valor. Esta distinción conceptual entre hechos y valores se aplica tanto a un solo hecho objetivo como a una subserie de hechos objetivos seleccionados. Los hechos, aun siendo seleccionados, no son responsables de la calificación de inferioridad. Los hechos están siendo utilizados en un modo específico y posiblemente no objetivo. Los intereses y valores humanos pueden determinar algunos de estos usos, pero eso es algo distinto a decir que el usuario determina los hechos. Karl Marx mostró que era consciente de que los intereses propios (en su caso, la posición de clase) no determinan completamente los puntos de vista de una persona (ni presumiblemente sus hallazgos de investigación). Marx alabó a Ricardo por llegar a veces a conclusiones 'científicamente honestas' y 'científicamente necesarias' que no fueron un producto de los intereses de clase que Ricardo expresó y favoreció."

Además, consideramos que a veces se rechaza la objetividad como meta de la investigación social porque se confunde objetividad con exhaustividad. Una explicación puede ser objetiva sin ser exhaustiva, es decir, puede estar ajustada a la situación o problema sin dar cuenta de todos sus detalles. Lo mismo ocurre con la comunicación, los seres humanos podemos comunicarnos efectivamente -comprendiendo mutuamente los puntos de vista- pero nunca lo haremos exhaustivamente (SCHAEFFER, 1974). Es imposible comunicarse exhaustivamente, pero la comunicación es posible. Es imposible alcanzar el conocimiento exhaustivo, pero es posible conocer con cierto grado de objetividad.

A este respecto DEX (1987) señala lo siguiente:

> "Spender y Irvine no han demostrado que nuestro conocimiento actual sea producto de una conspiración, ni que sea falso. Aún más, incluso si pudiera mostrarse que ha sido producto de una conspiración, esto no sería una buena razón para rechazar la noción o la posible existencia de hechos objetivos. Lo que se ha demostrado es sólo que nuestro conocimiento es incompleto. El hecho de que el conocimiento es incompleto plantearía dudas sobre la existencia de hechos objetivos si alguien fuera capaz de argumentar que a menos que

dispusiesemos de un conocimiento de todo, no tendríamos conocimiento de nada. Es difícil imaginar que alguien defienda un argumento de esta naturaleza."

DEX (1987: 173) concluye que:

"No es obvio que sea la adhesión a las nociones de verdad y objetividad lo que detenga la discusión; por el contrario, es precisamente un compromiso con estas nociones lo que nos permite discutir, estar en desacuerdo y desechar las falsedades. Es la ausencia de tales compromisos lo que deja a las personas sin criterios para rechazar algo o protestar por algo."

El tema de la objetividad es ciertamente complejo. Con estas breves notas no pretendemos, ni mucho menos, agotarlo. Simplemente hemos querido sacarlo a la luz en contraste con los presupuestos de la perpectiva interpretativa, algunos planteamientos que se realizan desde la perspectiva crítica, y los postulados básicos de la perspectiva postmoderna.

Una tercera área problemática la constituyen los fundamentos filosóficos de la perspectiva crítica. Desde nuestro punto de vista, el enfoque crítico se fundamenta en una ontología realista, en términos de GUBA (1990), según la cual "la realidad existe pero nunca puede ser plenamente aprehendida, y está regida por leyes naturales que pueden ser comprendidas sólo de modo incompleto." Entendemos que las personas que trabajan desde una perspectiva crítica lo suelen hacer desde una cosmovisión naturalista[31], en términos de SIRE (1987). En

[31] Hay varias maneras de entender el mundo. En lenguaje filosófico diríamos que hay varias *cosmovisiones*. Todas concuerdan en la idea de que algo existe, pero cada una se distingue por sus presupuestos en cuanto a qué es lo que existe.

No solemos pensar cuál es nuestra cosmovisión, ni la cuestionamos hasta que nos enfrentamos con personas que tienen una visión del mundo distinta a la nuestra, o como dice SIRE (1987: 18), hasta que nos encontramos con "extranjeros de otro universo ideológico". SIRE (1987: 17) define así qué es una cosmovisión: "Una visión del mundo consiste en una serie de presupuestos (supuestos que pueden ser verdaderos, parcialmente verdaderos o completamente falsos) que mantenemos (consciente o inconscientemente, de modo consecuente o inconsecuente) acerca de la naturaleza básica del universo".

términos de BUNGE (1980, 1981) hablaríamos de una ontología naturalista o de una filosofía materialista. ¿No es posible participar en la transformación social liberadora desde otras visiones del mundo y otras afiliaciones ontológicas?

Otra área problemática, según nuestra opinión, la constituye el que desde el enfoque crítico tienden a equipararse racionalidad emancipatoria, bien y justicia. En la práctica una decisión tomada desde la racionalidad emancipatoria puede ser injusta [véanse más arriba las críticas de ENGLAND (1989) al enfoque de la ciencia social crítica], ¿cómo compaginar racionalidad y justicia?

Una quinta área problemática la constituye la tensión entre el individuo y el grupo en la transformación social. Según nuestro punto de vista, desde el enfoque crítico se tiende a enfatizar el cambio social por encima del personal, valga a este respecto una cita de FREIRE comentada por ESCOBAR (1993: 248):

> "En sus diálogos con Gadotti y Gimaraes, en 1985, Freire hace uso de la idea de una 'conversión'. Estos interlocutores de Freire insisten en la decisión de carácter político que es al acto de 'asumir históricamente el cambio'. Gadotti expresa su postura marxista -que nos parece realmente mecanicista [apostilla Escobar]- en el sentido de que 'la conciencia es una producto de las nuevas estructuras que son generadas por la evolución de la propia sociedad'. De esta manera, niega que el cambio de actitud en el educador sea 'una conversión primero a nivel de conciencia' (FREIRE, GADOTTI, GIMARAES y HERNANDEZ, 1987: 137). Al responder Freire no niega la importancia de las estructuras sociales y su influencia sobre las personas, pero afirma que el cambio de actitud en el educador 'es una experiencia en la que la conciencia está presente', que la conciencia puede volverse sobre su propio condicionante' e interferir con él, y que además es una experiencia de personas individuales y no de clases. Así se expresa su personalismo radical.

SIRE (1987) presenta en su obra siete grandes cosmovisiones: el teísmo cristiano, el deísmo, en naturalismo, el nihilismo, el existencialismo, el monismo panteísta oriental y la nueva era. Nuestra cosmovisión puede incluirse en la primera de ellas.

'Evidentemente cuando usé la palabra conversión -por qué negar- la usé condicionado por mi formación cristiana. La conversión en el fondo es un camino y es un camino que se da desde la esfera del polo dominante hacia el polo dominado y sólo se completa en el tránsito mismo, sólo se da en la marcha. No en un gabinete'(FREIRE, GADOTTI, GIMARAES y HERNANDEZ, 1987: 138)."

Quizás debido al énfasis social, por lo general, suele pasarse por alto la experiencia humana de saber lo que es moralmente correcto y no actuar conforme a ese conocimiento. A este respecto HILL (1990) plantea que es útil considerar que los valores tienen tres dimensiones: (i) dependen de la aceptación de ciertas creencias; (ii) reflejan sentimientos afirmativos acerca de tales creencias; y (iii) puede considerarse que son lo suficientemente importantes para la propia cosmovisión como para impulsarnos a actuar de acuerdo con ellos, en palabras y hechos (lo cual Hill describe como "compromiso moral"[32]). Estas tres dimensiones son un reflejo de los aspectos intelectual, emocional y volitivo de la personalidad humana.

Los estudios sobre ética y educación moral no siempre reconocen las tres dimensiones implicadas en la noción de valores. Según HILL (1990) es necesario distinguir esta tercera dimensión de la otras dos, porque eso nos ayuda a subrayar el problema de la distancia entre saber el bien y hacerlo, que se aborda en filosofía moral. Muchos autores han reconocido que frecuentemente hay una gran distancia entre creer (e incluso sentir) que X es bueno, y comprometerse a obrar de acuerdo a X (HILL, 1990, remite, como ejemplo a MORTIMER, 1971). Además, señala HILL (1990: 85):

"Estas clarificaciones también ilustran la idea de que el 'compromiso' no debe ser considerado como un término exclusivo del discurso moral o religioso. Así, un científico que está comprometido con su teoría, está dispuesto a obrar de acuerdo con ella, del mismo modo que una persona moral está constreñida por sus creencias éticas."

[32] En el original "commitments".

La distinción propuesta por HILL (1990) creemos que tiene sentido porque para poder transformar el mundo es necesario estar insertado en y comprometido con una tradición liberadora, y asumir, con todas sus consecuencias, el papel de agente humano.

En cuanto a nuestra visión de la escuela, la podríamos resumir, de modo muy esquemático, de la siguiente manera:

1. La escuela es una construcción humana de carácter socio-histórico, -es decir, producto de la acción de los seres humanos en el tiempo y el espacio. La escuela como institución tiene su historia, y cada escuela en particular también. En este sentido, el estudio de la historia del proceso de introducción de la escolaridad obligatoria, y de la escuela como institución dedicada a la educación de masas, puede arrojar luz sobre el alcance, posibilidades y limitaciones de dicha institución como agencia educativa. Entendemos que las escuelas son realidades "en construcción permanente" por las personas que participan en su funcionamiento. Lo que una escuela es depende de qué piensan de ella sus miembros y como interaccionan entre sí y con el entorno. Esto implica reconocer la influencia de factores subjetivos en la configuración de la vida organizativa de cada escuela.

2. Aunque las escuelas no son organizaciones orientadas al mercado, en su funcionamiento se puede observar la influencia de su entorno -inmediato y remoto-, no sólo de sus miembros. Esto implica reconocer la influencia de factores objetivos -externos y objetivables- en la configuración de la vida organizativa de cada escuela. Precisamente, el estudio de las relaciones entre cada escuela y su entorno, puede contribuir al avance del conocimiento en este campo.

El entorno inmediato lo componen las personas, grupos, e instituciones que mantienen un contacto estrecho con el centro: los padres de alumnos, miembros de los servicios de la administración educativa como, por ejemplo, la Inspección o el servicio de orientación, grupos de la comunidad en la que está enclavado el centro, etc. En el entorno remoto están las personas, grupos, e instituciones que ejercen un "control a distancia", por medio de la toma de decisiones que afectan a la escuela: el Estado, las administraciones educativas, o que ejercen alguna influencia sobre los agentes de control.

3. El estudio de la escuela como organización no debe limitarse a análisis generales, pero tampoco puede prescindir de ellos. Es posible construir modelos explicativos generales acerca de la escuela con cierto grado de objetividad, pero sin olvidar su provisionalidad y su incapacidad para generar, por sí mismos, conocimiento práctico. Desde el momento que dejemos de lado la noción de objetividad como meta de la investigación científica u olvidemos que la elaboración de modelos es una estrategia aproximativa, debido a las limitaciones, que como seres espacio-temporales, tenemos para conocer, estaremos colocándonos en una posición que va en contra del propio conocimiento y de la liberación.

4. Hasta el momento las descripciones de la escuela han tendido a sobreestimar sus aspectos estables y a subestimar, por lo tanto, su carácter inherentemente inestable (aspectos formales vs. informales; conductas vs. creencias y valores; consenso vs. conflicto). Si se pretende comprender lo que sucede en las escuelas es necesario prestar atención a ambos aspectos.

5. En la escuela, en cada escuela, se dan cita personas con diversas perspectivas e intereses. Lo deseable es que por medio de un intercambio -lo más honesto y generoso posible- se llegue a un terreno común a partir del cual trabajar por una mayor autonomía de las personas como individuos y la asunción de responsabilidades en las relaciones interpersonales y sociales. Esto no siempre se puede alcanzar y, en ocasiones las alternativas se reducen a cooperar con personas o grupos que trabajen activamente en favor de tales metas.

2. El concepto "cultura" en el estudio de la escuela como organización

2.1. Cultura *vs.* clima

En las últimas décadas hemos asistido y estamos asistiendo a un interés creciente en el estudio de la escuela como organización. En ese contexto han surgido numerosos conceptos e ideas, la mayoría de ellas procedentes de otros ámbitos de conocimiento, lo que ha dado lugar, por decirlo así, a una inflación de conceptos. Ello se ha debido, entre otras razones, a la complejidad del mundo social y a lo rudimentario de las herramientas metodológicas y conceptuales de que disponemos para su estudio.

Dos de los conceptos más utilizados, en ocasiones de modo indistinto, para describir los aspectos organizativos de las escuelas han sido los conceptos *cultura* y *clima*. Dado que consideramos que ha habido y hay mucha confusión en su definición y que conllevan modos diferentes de ver a las escuelas nos detendremos en analizar algunos de sus usos (ERICKSON, 1987; GONZALEZ GONZALEZ, 1990b, 1994b). Como ejemplo de la confusión terminológica podemos señalar que REID, HOLLY & SOUTHWORTH (1987) utilizan de modo indistinto los términos cultura, clima y ethos, lo cual según NIAS y col. (1989) contribuye a oscurecer el significado del concepto de cultura y lo convierte en una herramienta conceptual inservible.

Para entender mejor el significado de cada concepto merece la pena recordar, brevemente, los campos donde han tenido su origen.

ANDERSON (1982), señala que el estudio del clima escolar se basa en dos líneas de gran tradición: los estudios sobre el clima

organizativo -desarrollado principalmente en empresas y organizaciones no escolares- y las investigaciones sobre los efectos de la escuela y de la escolarización. En su revisión reconoce que practicamente todos los instrumentos utilizados para medir el clima escolar tienen un fundamento no antropológico sino psicológico (ANDERSON, 1982: 376), cosa que es fácil de comprobar echando un vistazo un cuerpo de literatura relativamente reciente sobre el tema (ALVAREZ & ZABALZA, 1989; BAEZ DE LA FE, 1988; CALVO DE MORA, 1990; FRASER & O'BRIEN, 1985; GENN, 1985; GONZALEZ GONZALEZ, 1990b, 1994b; HOY & CLOVER, 1986; KOTTKAMP, MULHERN & HOY, 1987; SERGIOVANNI, 1991; THOMAS, 1988).

FINLAYSON (1987: 163), sostiene que la metáfora del clima aplicada a la escuela es de caracter esencialmente psicológico ya que "conceptualiza el proceso de atribución de significados a nivel de los miembros individuales". Además, esta metáfora, tal como se ha venido conceptualizando, sirve para perpetuar la posición ortodoxa dominante en teoría de la organización, según la cual el mundo social es de naturaleza objetiva, existe una base a partir de la cual juzgar si el conocimiento es verdadero o falso, y es posible establecer leyes generales acerca del mundo, leyes que pueden ser comunicadas y utilizadas para controlar ese mundo social FINLAYSON (1987). Por último, la importancia que ANDERSON (1982) da a los modelos estadísticos ponen de manifiesto que

> "trata a los miembros de la escuela meramente como fuentes de datos. Al hacer esto, simbólicamente está negándoles su identidad como personas activas que toman decisiones, que tienen sus propios valores, sentimientos y preocupaciones. Con este recurso simbólico, elimina prácticamente la necesidad de conceptualizar las complejas dinámicas interactivas, organizativas y políticas asociada con los diversos valores que tienen los participantes, y los distintos significados que atribuyen a sus experiencias en la escuela. Esto supone definir un realidad en la que a las interacciones y relaciones se les da un significado estadítico, mas que personal social y político." (FINLAYSON, 1987: 168-169).

Por su parte el concepto de cultura, como término formal y científico tuvo su origen en la antropología cultural, pero incluso los antropólogos no están de acuerdo acerca de su significado preciso. (BOLIVAR BOTIA, 1993; ERICKSON, 1987)

¿Qué sentidos suele atribuírsele a cada concepto? ANDERSON (1982), por ejemplo, incluye la cultura como una de las dimensiones del clima, junto a la ecología, el medio y el sistema social. La ecología incluye las variables físicas y espaciales que constituyen el soporte material del centro, y son externas a los participantes. El medio ambiente se refiere a las variables que describen las características personales de los individuos que forman parte de la escuela. El sistema social comprende las variables relativas al conjunto de reglas (formales e informales) que regulan los comportamientos e interacciones entre los miembros de la organización. Por último, la cultura -según Anderson- se refiere a las variables que reflejan las normas, valores, sistemas de creencias, estructuras cognitivas, y significados característicos de las personas que forman la escuela.

SERGIOVANNI (1991: 218), por su parte, caracteriza el clima escolar como más interpersonal en tono y sustancia que la cultura, y manifiesto en las actitudes y conductas de los profesores, estudiantes y directores: "El clima tiene que ver con el proceso y el estilo de la vida organizativa de una escuela mas que con su contenido y sustancia". Por su parte, define la cultura escolar como más normativa que el clima, y como algo que se refleja en el conjunto de "creencias, normas y símbolos de los miembros de la escuela en un amplio rango de asuntos que supera la vida interpersonal, aunque la incluye" (SERGIOVANNI, 1991; 218). Así, SERGIOVANNI (1991) considera que el clima escolar es una manifestación de la cultura escolar, no idéntico a ésta.

Siguiendo a SCHEIN (1981 y 1985, citado por SERGIOVANNI, 1991: 220), distingue cuatro niveles en una cultura: los artefactos, las perspectivas, los valores y los supuestos.

Los *artefactos* se ponen de manifiesto en lo que las personas dicen, en cómo se comportan, y en las cosas que se ven. Artefactos verbales son el lenguaje que se utiliza, las historias que se cuentan y los ejemplos que se utilizan para ilustrar ciertos puntos importantes. Artefactos conductuales son las ceremonias, rutuales y otras prácticas simbólicas de la escuela. "La vida interpersonal de la escuela representada por l concepto de clima scolar es un importante artefacto cultural" (SERGIOVANNI, 1991: 220).

Las *perspectivas* no son directamente observables,

> "se refieren a las reglas y normas compartidas a las que las personas responden, los puntos comunes que existen para enfrentar problemas similares, el modo en que las personas definen las situaciones a que las que hacen frente, y cuáles son los límites de conducta aceptable e inaceptable".

Los *valores* proporcionan los criterios por medio de los cuales las personas evalúan y afrontan las situaciones, y aprecian el valor de sus acciones y actividades, de sus prioridades y de la conducta de las personas con las que trabajan. Los valores inluyen no sólo las cosas que se considran importantes, sino las que no se consideran importantes.

Por último, los *supuestos* constituyen el nivel más profundo, también no observable, y pueden definirse como

> "las creencias tácitas que tienen los miembros acerca de sí mismos y de otros, de sus relaciones con otras personas, y de la naturaleza de la organización en la que viven. Los supuestos son los fundamentos insconcientes de los otros tres niveles -es decir, los axiomas abstractos e implícitos que determinan el sistema de significados más explícito" (LUNDBERG, 1985: 172; citado por SERGIOVANNI, 1991: 220).

Nos satisface más la posición de SERGIOVANNI (1991) aunque reconocemos que la diferenciación depende, en última instancia, de la conceptualización particular que se haga de cada término. Esto queda ejemplificado por planteamientos como los de POOLE (1985; citado por GONZALEZ GONZALEZ, 1994b), según el cual el clima debería estudiarse como un constructo intersubjetivo, que se crea y mantiene por medio de la interacción.

2.2. ¿Qué se entiende por cultura escolar?

Acabamos de describir las posición de SERGIOVANNI (1991) al respecto pero nos gustaría presentar otras posiciones. Como ya señalamos en el propio campo de origen, la antropología cultural, hay diversidad de opiniones respecto a la conceptualización de la cultura, lo mismo ocurre en la teoría organizativa en general, y en la teoría de la escuela como organización en particular. A este respecto ERICKSON (1987) y GONZALEZ GONZALEZ (1994b) han contribuído a la clarificación del concepto de cultura escolar.[33]

ERICKSON (1987: 11) afirma que la "*cultura* es un término que presenta dificultades pero también posibilidades interesantes cuando trata de aplicarse a una escuela en su conjunto", y en su ensayo pretende contribuir a que la noción de cultura sea más explícita con el objeto de que pueda llegar a ser un constructo más útil en el contexto del discurso acerca de la reforma educativa.

A pesar de que no existe una definición compartida en las ciencias sociales acerca del término, ERICKSON (1987: 12) señala que

[33] Tanto ERIKSON (1987) como GONZALEZ GONZALEZ (1990; 1994b) reconocen que sus planteamientos se basan en trabajos previos. ERIKSON (1987) cita el trabajo de D'ANDRADE (1984) y GONZALEZ GONZALEZ (1994b) cita los trabajos de SMIRCICH (1983a, 1983b, 1985), MEEK (1992) y MEYERSON (1992).

> "normalmente, los antropólogos han entendido la cultura como un sistema de significados y símbolos ordinarios, dados por sentado, con un contenido explícito e implícito que es aprendido y compartido, deliberadamente o no, entre miembros de grupos sociales agrupados de modo natural."

En el resto del trabajo define y ejemplifica tres concepciones acerca de la cultura aplicándolas a las escuelas, -en sus palabras unas pocas entre otras muchas. Todas ellas "presuponen que la cultura es esencialmente conceptual (o ideacional) -no la conducta en sí misma, sino una serie de marcos de referencia interpretativos para atribuir sentido a la conducta" (ERICKSON, 1987: 13).

Una de las concepciones define la cultura, por analogía, como unidades ("bits") de información de un ordenador o del código genético de un individuo o una población, otra la define como estructuras conceptuales que constituyen el marco de referencia de lo que un grupo considera como "real", y la tercera la considera al cultura, esencialmente, como una lucha política.[34]

De acuerdo con la primera de las interpretaciones, y siguiendo la analogía,

> "la cultura consiste en muchos pequeños fragmentos de conocimiento que son almacenados como un gran reserva de información dentro del grupo social. Sin embargo, ningún miembro del grupo ha aprendido todo el conocimiento que posee el grupo como tal. La cantidad y tipos de información conocidas varían ampliamente entre los individuos y subgrupos dentro de la población total" (ERICKSON, 1987: 13).

Según la segunda interpretación, la cultura se conceptualiza como una serie más limitada de amplios fragmentos de conocimiento o estructura conceptuales. Desde esta perspectiva

[34] ERICKSON (1987) remite a Goodenough como representante de la primera concepción, a Geertz como representante de la segunda y a Giroux y Willis como representantes de la tercera.

"Se considera que estos constructos organizadores básicos -símbolos centrales- son compartidos ampliamente por el grupos social. Dentro del grupo los modos habituales de hacer las cosas e interpretar su significado repiten una y otra vez los principales patrones de referencia, del mismo modo que en una composición musical pueden escribirse muchas variaciones a partir de unos pocos elementos temáticos. Este concepto de cultura subraya una organización relativamente cerrada de patrones, la coherencia en el sistema de significados y una comprensión idéntica (o al menos ampliamente compartida) de símbolos entre los distintos miebros del grupo social" (ERICKSON, 1987: 13).

La tercera concepción considera que la estructura social y la cultura están estrechamente entrelazadas, y que en cada unidad social existen patrones diferenciales de conocimiento cultural. Las diferencias culturales establecen diferencias sociales de estatus, poder, e intereses políticos en el seno las instituciones que forman la unidad social y más allá de los límites de las mismas.

Dentro de esta tercera concepción de la cultura ERICKSON (1987) identifica una corriente de trabajo que entiende que la cultura surge del conflicto social, de modo que es posible que distintos grupos de interés lleguen a ser aun más diferentes de modo progresivo a lo largo del tiempo aunque estén en contacto continuado:

"Esta posición asume que en la vida social cotidiana se está creando contínuamente nuevo conocimiento cultural. Esta nueva cultura es aceptada, aprendida y recordada, o rechazada, ignorada y olvidada, según la posición de cada individuo o grupos en el orden social. Esta definición de cultura enfatiza (1) la naturaleza sistémica de la variedad en el conocimiento cultural dentro de una población, y (2) el conflicto social como un proceso fundamental por medio del que esa variedad está organizada" (ERICKSON, 1987: 14).

Según ERICKSON (1987) esta concepción de cultura es más comprensiva que las otras dos, dado que puede incluírlas, y, también, es más dinámica, ya que explica los procesos de cambio y conflicto sociocultural así como algunos tipos de estabilidad y homeostasis. Además, una diferencia clave entre la tercera perspectiva y las demás es su diferente visión del papel de la

tradición en los procesos por medio de los cuales el conocimiento llega a ser compartido por los individuos de un grupos social:

> "En las dos primeras concepciones la tradición se considera algo central en el proceso de aprendizaje de una cultura: la cultura compartida es el resultado de la enseñanza y el aprendizaje intergeneracional explícito e implícito. En la tercera concepción la transmisión cultural intergeneracional se toma en cuenta pero, además, se subraya la existencia de procesos de invención y difusión de nuevos patrones culturales en una misma generación, como demostración de oposición o resistencia" (ERICKSON, 1987: 22).

Por su parte, GONZALEZ GONZALEZ (1994) distingue dos grandes modos de entender y estudiar la cultura organizativa: una concepción que ve a la cultura como variable organizativa, como algo que poseen las organizaciones, y otra concepción que se sirve de la cultura como metáfora para el análisis de las organizaciones.

Dentro de la primera concepción distingue entre la cultura como variable externa a la organización (p. ej.: MEYER & ROWAN, 1977) y la cultura como variable interna de la organización. Esta segunda variante ha sido desarrollada ampliamente en el campo de la organización de las empresas bajo el nombre de cultura corporativa, con notable influencia en el terreno educativo.

Un representante, entre otros, de esta perspectiva es DEAL (1985) quien sostiene que comprender los símbolos de la cultura de una escuela es un prerequisito para hacer a las escuelas más eficaces. Para él, la cultura es una estrategia simbólica que puede utilizarse para revitalizar a una escuela. Este es uno de los rasgos que, según GONZALEZ GONZALEZ (1994b) caracteriza a esta perspectiva. El otro es "mantener que la cultura constituye un elemento que cohesiona y da significado a la organización" GONZALEZ GONZALEZ (1994b: 84). Esta visión de la cultura subyace a gran parte del discurso dominante sobre el liderazgo cultural y simbólico.

GONZALEZ GONZALEZ (1994b: 86) concluye su presentación de esta perspectiva de la cultura como variable interna señalando que

> "Los dos aspectos comentados hasta aquí, la conexión entre cultura y eficacia organizativa y la cultura como elemento de cohsión organizativa van íntimamente ligados. Si entendemos la cultura como esa especie de 'pegamento' que mantiene ligados a los miembros de la organización, la adecuada gestión de esta variable-cultura se convierte en una vía imprescindible para aumentar la eficacia organizativa" (GONZALEZ GONZALEZ, 1994b: 86).

Otro ejemplo de esta concepción de la cultura como variable lo constituye el trabajo de BEARE, CALDWELL y MILLIKAN (1992) quienes en uno de los capítulos de su obra plantean "Cómo aumentar la cultura de la escuela", en el cual subrayan la posibilidad y la necesidad de modelar y modificar la cultura escolar -tarea cuya responsabilidad atribuyen al director- como medio para "mejorar la operatividad" de la escuela como organización. Estos énfasis permean todo el libro.

Dentro de la segunda concepción la organización como cultura, GONZALEZ GONZALEZ (1994b) distingue una corriente interpretativa y otra crítica. Desde la orientación interpretativa

> "la escuela es pensada como una cultura construída por sus miembros, cultura que da sentido y razón de ser a todo lo que ocurre en la organización y cuyo significado conviene desvelar si se quiere comprender en qué realidad organizativa nos movemos y por qué y cómo se puede ir mejorando" (GONZALEZ GONZALEZ, 1994b: 92).

Desde su vertiente crítica se mantiene que

> "para comprender mejor la dinámica organizativa (la cultura escolar) es necesario un análisis de las políticas culturales de la organización o, dicho en otros términos un análisis de cuáles son los mitos (con sus aspectos de metáforas, rituales y negociaciones) que guían la vida organizativa de la escuela y cómo esos mitos se negocian y perptúan a través de la vida interpersonal en la organización. Los conflictos y luchas culturales son intrínsecos a la propia definición de la realidad organizativa, ya que a través de ellos los individuos y grupos tratan de gestionar la realidad cultural de la escuela y conformarla a su visión del futuro" (GONZALEZ GONZALEZ, 1994b: 91).

Antes de presentar la tipología de Handy, quisieramos resumir, brevemente, la conceptualización de cultura organizativa de la que partieron NIAS y col. (1989) en su trabajo sobre relaciones de trabajo en la escuela primaria, dado que más adelante haremos referencia a él. NIAS y col. (1989: 10) parten de una concepción activa de los seres humanos "aceptando que estructuran su propia visión del mundo en el que viven y crean orden por sí mismos en interacción unos con otros."

Por una parte, reconocen que el proceso de aculturación puede concebirse, en algunos sentidos, como un proceso pasivo de acomodación a una situación 'dada'. Pero, también, consideran -no sólo desde una perspectiva teórica sino desde la experiencia- que "entrar a formar parte y participar en una cultura son procesos activos que no privan a los individuos de su capacidad para actuar de modo independiente" NIAS y col. (1989: 10). Por ello, sugieren que las personas construyen las culturas de las que llegan a formar parte y en el proceso por el que se convierten en miembros de las mismas adquieren la capacidad de alterarlas.

NIAS y col. (1989) consideran que la cultura se compone de cierto número de elementos identificables: por un lado ciertas creencias y valores; en segundo lugar una serie de comprensiones, actitudes, significados y normas; y, en tercer lugar, ciertos símbolos, rituales y ceremonias. Pero, además, las culturas tienen "guardianes", y las escuelas primarias también cuentan con "fundaores de culturas".

Las creencias y valores que subyacen a una cultura son la parte más difícil de discernir o revelar. Esto se debe a que muchas creencias están tan profundamente arraigadas que algunos individuos no saben cuáles son, porque no han sido objeto de reflexión. Sin embargo, constituyen el núcleo central de una cultura. Pero, las culturas se desarrollan por medio de la

interacción, especialmente las conversaciones, entre miembros del grupo. Esta interacción surge, pero también da lugar a, una serie de comprensiones, actitudes, significados y normas compartidas. A su vez, las creencias y los valores como los significados y las normas culturales se "dramatizan" por medio de símbolos, rituales y ceremonias.

En las escuelas primarias estudiadas por NIAS y col. (1989) los directores actuaban como "fundadores de culturas", dado que en la mayoría de los casos los directores habían participado o participaban activamente en la configuración de la filosofía educativa de la escuela.[35] NIAS y col. (1989) señalan cinco medios que los líderes utilizan para asegurarse de que las creencias y valores que ellos defienden permean toda la organización: (1) el ejemplo personal, (2) el seguimiento constante de la calidad y el refuerzo, (3) la selección de personal que comparta sus valores, (4) el uso del lenguaje para simbolizar determinados atributos organizativos y para crear significados compartidos, y (5) el ayudar a la organización, como estructura reificada, a alcanzar un sentido de identidad corporativa. Como puede observarse, algunas de estas estrategias responden al contexto donde se desarrolló la investigación (Inglaterra y Gales).

Pero, además, las culturas estudiadas tenían "sacerdotes y sacerdotisas", es decir, personas que desempeñan funciones ceremoniales y prácticas para la institución en su conjunto, ese fue el caso de algunos Jefes de Estudio y algunos coordinadores de la orientación de los alumnos ('pastoral leaders').

---

[35] Consideramos que esta ha sido una característica distintiva de los directores británicos, dada su relativa autonomía en contraste con nuestro país, por ejemplo. Decimos "ha sido" porque NIAS y col. (1989) señalan en sus conclusiones que el creciente poder atribuído por la Educational Act de 1988 a otros agentes del entorno puede provocar que en adelante algunos directores se vean obligados a apoyar políticas escolares con las que no estén plenament de acuerdo.

Aunque siguen en muchos aspectos la conceptualización de DEAL & KENNEDY (1983) y DEAL (1985), consideramos que la posición de NIAS y col. (1989) puede situarse, más bien, dentro de la perspectiva de la organización como cultura, dado que reconocen, (a) que en las organizaciones el orden y la estabilidad dependen de las interacciones entre sus miembros y de su participación activa en la creación de reglas tácitas pero mutuamente asumidas, y (b) que el conflicto y el cambio son parte de la vida organizativa del mismo modo que el consenso y la estabilidad.

Somos conscientes de que muchas cuestiones que permanecen abiertas y merecerían profundización. Por ejemplo, las siguientes: ¿qué lugar ocupan las formas de la cultura de la enseñanza (tal como las define HARGREAVES, 1991b) en la cultura escolar? ¿qué lugar ocupan los contenidos de la cultura de la enseñanza en la cultura escolar, p. ej.: subcultura de las asignaturas (BALL, 1989; BALL Y LACEY, 1984; SISKIN, 1991)? ¿qué lugar ocupa la subcultura de los alumnos en la cultura escolar? Las dejamos para otra ocasión.

Antes de proseguir, quisieramos, sin embargo, subrayar que cuando emprendimos esta investigación eramos conscientes -ahora lo somos más- de que la perspetiva de Handy es muy limitada, pero, entonces, nos pareció conveniente comenzar a abordar el tema de la cultura de los centros escolares por medio de un planteamiento cerrado, dado el carácter descriptivo del ESTUDIO I. En las conclusiones de dicho estudio se encuentra nuestra valoración crítica *a posteriori* de la propuesta de Handy.

En conclusión, a la luz de lo que acabamos de exponer, conviene reconocer que Handy concibe la cultura más bien como una variable organizativa manipulable, como algo que posee la escuela como organización. Como se verá más adelante, al emprender el ESTUDIO II planteamos nuestro acercamiento a la cultura

organizativa de los centros de modo más abierto, enfoque que nos parece más adecuado. No obstante, salvo algunos matices, quizás seguimos utilizando el constructo desde una perspectiva de la cultura como variable.

2.3. Tipos de cultura organizativa según Handy

La tipología de Handy no es original del él, sino que está basada en un cuestionario elaborado por Roger HARRISON (1972; citado en HANDY & AITKEN, 1988) en el campo de la psicología social. Handy ha popularizado la clasificación de Harrison, centrada originalmente en la "ideología de la organización", asociando cada cultura con uno de los dioses de la Antigüedad clásica. Harrison entiende por ideología el carácter subyacente de la organización, que puede estar basado en el poder, la función, la tarea o la persona (LESSEM, 1992).

Según HANDY & AITKEN (1988)[36], cada organización es diferente, cada escuela es diferente de las demás escuelas, y las escuelas, como grupo, son diferentes de otros tipos de organizaciones. Esto es algo normal e incluso y bueno, porque las organizaciones son cosas vivas, cada una tiene su propia historia, sus propias tradiciones, su propio entorno y su propia capacidad para determinar su destino. El mundo sería muy aburrido y carente de creatividad si sólo existiera un modo de dirigir una organización, del mismo modo que sería muy aburrido y carente de creatividad si todas las familias fueran exactamente iguales. No obstante, hay ciertas cosas que son verdaderas de todas las familias, y, a pesar de sus diferencias, hay algunas verdades y teorías que se aplican a todas las organizaciones, sean éstas escuelas, hospitales o bancos.

El reconocimiento de que las diferencias son algo esencialmente bueno llevó al desarrollo de la idea de culturas organizativas. Una cultura, según el Diccionario Chambers, es "el conjunto de ideas, creencias, valores y conocimientos heredados, que constituyen las bases compartidas de la acción social" y "la

[36] A partir de aquí seguimos casi literalmente la descripción de las cuatro culturas que aparece en HANDY & AITKEN (1988: 83-91).

gama total de ideas y actividades de un grupo de personas con tradiciones compartidas que son transmitidas y reforzadas por los miembros del grupo". La cultura francesa es diferente de la inglesa aunque las personas que las componen están separadas físicamente sólo por veinte millas de agua. Del mismo modo, un banco es una cultura diferente de una compañía petrolífera, y un hospital trabaja a partir de supuestos diferentes de los de una compañía de seguros o una escuela.

En algunas organizaciones, y en algunas escuelas, todo está bien ajustado, limpio y es exacto. Las personas utilizan uniformes, las cosas suceden de acuerdo a horarios precisos, las personas son llamadas formalmente por su título ('Directora') o por su apellido (Sra. Rodríguez'); existen reglas y procedimientos para cada cosa, y se espera que las cosas funcionen 'según las normas'. En otros lugares la vida parece mucho más informal, menos estructurada y regulada. 'Pepe' y 'Mary' hacen su propio trabajo; cualquier resultado es válido - siempre que sea bueno nadie parece preocuparse por el modo en que se logró. En algunas organizaciones hay distinciones claras entre jefes y trabajadores, en otras el liderazgo parece más difuminado, las personas pueden tener tres e incluso cuatro superiores y pueden incluso trabajar en un grupo dirigido por uno de sus subordinados. En un lugar todo será prisa y bullicio, en otro calma y precisión. Las cosas valoradas en una organización (música clásica o buenos resultados deportivos, por ejemplo) serán desechadas en otra. Algunas organizaciones se jactarán de que las personas nunca las dejan, otras prosperarán debido a un cambio constante de personal. ¿Hablas lo que piensas, o piensas lo que hablas? ¿Trabajas todo lo que puedes o, lo menos que puedes? ¿Estas motivado por el trabajo en sí mismo, o por la seguridad que da pertenecer a una buena institución? ¿Sientes que tienes 'jefes' o sólo 'colegas'? Todo depende de la cultura de la organización.

Roger Harrison fue el primero que bosquejó una cuadruple clasificación de culturas o 'ideologías', aunque con anterioridad otros téoricos de la organización habían desarrollado modelos duales (p. ej.: orgánico y mecánico, o calculador y coercitivo). Esta clasificación fue desarrollada por Handy en una descripción más comprensiva de cuatro tipos culturales, con indicaciones acerca del momento y del lugar en qyue cada cultura es de esperar que prospere y cómo los cuatro tipos se mezclan para formar la combinación cultural particular de cada organización.

Sin embargo, el trabajo sobre las culturas se ha basado principalmente en organizaciones empresariales y corporaciones públicas. ¿Tiene, entonces, alguna relevancia para las organizaciones escolares? Un estudio exploratorio desarrollado por Handy, que incluía la oportunidad de rellenar un cuestionario sobre la cultura percibida de la escuela, sugiere que las cuatro culturas *pueden* ser observadas en las escuelas, que cada escuela tiene su propia mezcla, y que los dilemas culturales que afectan a otras organizaciones están también presentes en las escuelas. Esto no significa que las escuelas necesariamente encontrarán las mismas soluciones que otras organizaciones a esos dilemas. Sólo significa que un modo de mirar a las organizaciones puede ser utilizado para comprender algunos de los dilemas de la escuela como organización. La comprensión no es suficiente, por supuesto. No te ayuda automáticamente a saber qué hacer, pero es el primer paso hacia la acción inteligente. Si uno crece en un sistema, en una cultura, conociendo sólo esa cultura, entonces no será siempre evidente que hay modos alternativos de hacer las cosas. Las tradiciones culturales de las profesiones son a veces tan fuertes que sus organizaciones (sean escuelas, hospitales, tribunales de justicia o universidades) parecen haber crecido en diferentes países de modo distinto a las muchas organizaciones que les rodean. Han inventado sus propios modelos organizativos,

sin ser conscientes de que existía un rango de modelos entre los que elegir.

Las cuatro culturas de la tipología desarrollada por Handy son: la cultura del club, la cultura del rol, la cultura de la tarea y la cultura de la persona.

Según Handy no hay culturas totalmente buenas o totalmente malas. Todas las culturas son buenas en el sitio adecuado, porque cada cultura es buena para algunas cosas y menos bueno para otras.

La cultura del club

La imagen que mejor describe este tipo de cultura organizativa es la tela de araña, porque la clave de la organización está en centro de la tela, rodeada de círculos de distintos grados de intimidad e influencia. Cuanto más cerca se esté de la araña, más influencia se tendrá. Hay otras líneas en la tela -las líneas de responsabilidad, las funciones de la organización- pero las líneas de intimidad son las más importantes, porque esta organización funciona como un club, un club que se desarrolla alrededor de su presidente.

La 'idea organizativa' que subyace a la cultura del club es que la organización está ahí como una prolongación del presidente, quien frecuentemente es además su fundador. Si sa persona pudiera hacer todo por sí mismo, lo haría. Dado que no puede hacerlo debe existir una organización; por lo tanto la organización debería ser una extensión de ellos mismos, actuando en su lugar, un club de personas de un mismo modo de pensar. Puede sonar como una dictadura, y algunas culturas del club son una dictadura del propietario o del fundador, pero en el mejor de los casos están basadas en la confianza y comunica una especie de

"telepatía" de modo que cada uno conoce el pensamiento de los demás. Es una cultura muy *personal*, donde la araña preserva su capacidad de maniobra escribiendo poco, y prefiriere hablan con la gente para sentir sus reacciones y contagiarles su entusiasmo y pasión. Si existen memorandum o actas de reuniones, van de 'Pedro' a Cristina', o más frecuentemente de una serie de iniciales a otra serie de iniciales, más que de un puesto de trabajo a otro.

Por lo tanto, las culturas del club son ricas en personalidad. En ella abundan historias casi míticas y tradiciones del pasado, y pueden resultar lugares atractivos para trabajar *si* uno pertenece al club y comparte los valores y creencias de la araña. Su mayor punto fuerte radica en su capacidad para responder de forma inmediata e intuitiva a las oportunidades o a las crisis, debido a las entrechas líneas de comunicación y a la centralización del poder. Su peligro reside en el dominio del carácter de la figura central. Sin una araña no existe tela. Si la araña es débil, corrupta, inepta o elige de forma equivocada a las personas, la organización también será débil, corrupta, inepta o equipada con un personal inadecuado.

Estas culturas prosperan donde la personalidad y la rapidez de respuesta son críticas, en nuevas situaciones empresariales, en transacciones y operaciones bursátiles, en el mundo artístico y teatral, en política, en la guerra de guerrillas y en situaciones de crisis, siempre que el líder sea bueno -porque en estas culturas hablan de líderes más que de directores. Son un modo *adecuado* de dirigir cosas, aunque no necesariamente el mejor, cuando el núcleo de la organización es pequeño (quizás por debajo de veinte personas) y está muy unido de modo que la comunicación personal es fácil. Cuando las organizaciones adquieren un mayor tamaño, necesita incrementarse el grado de formalización, y el estilo personal, telepático y empático se

frustra. En la cultura del rol la clave del éxito está en seleccionar a las personas adecuadas, que armonizan con las personas que forman el núcleo central de la organización y tienen iniciativa para actuar por sí mismas; por lo tanto se invierte mucho tiempo seleccionando a las personas adecuadas y valorando si se adaptan o no. No es accidental que algunas de las culturas del club más prósperas tengan un interés nepotista en ellos: reclutan deliberadamente personas como ellas mismas, incluso de la misma familia, de modo que el club sigue siendo un club.

La cultura del rol

En una cultura del rol todo es diferente. El logotipo que mejor la representa es ese organigrama que existe en todas las organizaciones de este tipo. Se asemeja a una pirámide de cajas. En cada caja existe un título con el tipo de trabajo y debajo el nombre de una persona en letra más pequeña, indicando quién ocupa el cargo ahora; pero, por supuesto, el título continúa siendo el mismo si esa persona se marcha. Las cajas se unen en columnas departamentales, que son coordinadas en la cúspide organizativa, en forma de templo griego.

La 'idea organizativa' subyacente es que las organizaciones son un serie de *roles* o de cajas-trabajos, unidas entre sí de forma lógica y ordenada de modo que todas juntas desarrollan el trabajo de la organización. La organización es una pieza de ingeniería, con roles apilados sobre roles y responsabilidades ligadas a otras responsabilidades. Los individuos son 'ocupantes de un rol', con descripciones del puesto que especifican las obligaciones y los límites del rol. De vez en cuando la organización redistribuirá los roles y sus relaciones con los demás roles, a medida que cambian las prioridades, y entonces se reasignan los individuos a los roles.

La comunicación en estas culturas está formalizada, así como los sistemas y procedimientos. Los memorandums van de rol en rol (del Jefe del Departamento X al Jefe de Estudios), y son copiados para los roles, no para los individuos. Abundan los procedimientos para todo tipo de eventualidades, plasmados en normas y manuales. Hay criterios de ejecución, controles de calidad y procedimientos de evaluación. Todo se *gestiona* en lugar de conducirse.

La mayoría de las organizaciones maduras tienen mucho de la cultura del rol, porque una vez que una operación se repite puede rutinizarse, como si fuera, impresa en el futuro. Todas las organizaciones luchan por la predictibilidad y la certeza -porque entonces se necesitan tomar menos decisiones, cada uno puede hacer progesos en su trabajo, pueden garantizarse los resultados y calcularse las inversiones. Uno sabe dónde está y dónde va a estar, incluso si a veces es demasiado predecible para ser emocionante.

Las culturas del rol se desarrollan bien cuando las organizaciones están abordando una tarea inalterable, estable y rutinaria, pero encuentran difícil hacer frente al cambio o a excepciones individuales. Si algo no está en el libro de reglas y procedimientos antes de actuar hay que esperar hasta que el libro de reglas sea reelaborado. Las organizaciones de tipo administrativo, como en parte del sistema de seguridad social, *deben* ser culturas del rol y se frustrarían mucho si alguien se convirtiera en una de esas excepciones individuales. Por otro lado, si el sistema de seguridad social fuera administrado por una multitud de culturas del club, respondiendo cada una como considerase adecuado, difícilmente podría cumplir funciones de justicia social. La eficiencia y la imparcialidad en las tareas de rutina requiere una cultura del rol.

Lo importante en estas culturas es encontrar la lógica del diseño, el flujo del trabajo y los procedimientos adecuados. Las personas son, en un sentido, el factor menos importante. Pueden ser entrenadas para ocupar el rol que deben desempeñar. Las culturas del rol no quieren demasiada independencia o iniciativa. Los trenes quieren conductores de tren que llegen a tiempo, no cinco minutos antes. La cultura del rol necesita "ocupantes de roles", no individualidades.

La cultura de la tarea

La cultura de la tarea surgió en repuesta a las necesidad de una forma organizativa que respondiese a los cambios de una forma menos individualista que una cultura del club, pero más rápidamente que una cultura de rol. La 'idea organizativa' de esta cultura es que un grupo o un equipo con capacidades y recursos debe dedicarse a un determinado proyecto, problema o tarea. De ese modo cada tarea recibe el tratamiento que requiere -no tiene que estar estandarizado dentro de la organización. También, los grupos pueden cambiarse, disolverse o incrementarse a medida que cambia la tarea. Una red, que puede lanzar sus cuerdas de este modo y reagruparlas a voluntad, es la imagen de esta cultura. Algunos de las cuerdas que forman la red son más gruesas y fuertes que las demás. La mayor parte del podr y la influencia residen en los nudos.

Esta es la cultura preferida de mucha gente competente, porque trabajan en grupos compartiendo habilidades y responsabilidades. Trabajan constantemente en nuevos retos, dado que cada tarea es diferente y, por lo tanto, se mantienen a sí mismos entusiasmados y en constante desarrollo. Suele ser una cultura cálidad y amistosa, pues se construye alrededor de grupos colaborativos de colegas sin demasiada jerarquía abierta. Hay planes mas que procedimientos, revisión del progreso más que

evaluación de lo realizado. Es una cultura que mira hacia adelante para lograr el desarrollo organizativo.

Estas culturas prosperan en situaciones donde el trabajo de la organización es *la resolución de problemas*: asesorías, agencias de publicidad, parte del periodismo y los mass media, grupos de desarrollo de productos, equipos quirúrgicos; cualquier situación que esté más allá de la capacidad de un hombre o una mujer y sus amigos favoritos resolver, y que no pueda ser estandarizada o automatizada, necesita una cultura de la tarea.

El problema es que este tipo de organizaciones son caras. Utilizan profesionales competentes que invierten relativamente mucho tiempo discutiendo y buscando la solución más correcta. No podemos utilizar esta cultura para construir ruedas porque ellos *querrían* reinventarla, o, al menos, mejorarla, primero. Es una cultura problematizadora, que se impacienta ante las rutinas y el cotidano trabajo pesado de la 'administración' o los 'repetitivos trabajos rutinarios'. Una cultura de la tarea habla de 'coordinadores' y de 'líderes de equipos', más que de directivos; está llena de presupuestos (que tiene que ver con planes) pero escasa de descripciones del puestos de trabajo; quiere compromiso y recompensa el éxito con más asignaciones de tareas. Promete retos y emoción pero no seguridad en el empleo porque no puede permitirse emplear a personas que no hacen frente a los nuevos retos continuamente y con éxito. Las culturas de la tarea tienden a estar llenas de personas jóvenes y enérgicas que están desarrollando y poniendo a prueba sus capacidades, personas que están lo suficientemente seguras de sí mismas como para no preocuparse sobre su seguridad a largo plazo -al menos hasta que sean algo más viejos.

La cultura de la persona

La cultura de la persona es muy diferente de las tres anteriores. Las otras tres ponen en primer lugar los propósitos de la organización y, luego, cada una a su modo, asignan a las personas a este propósito. Por el contrario, la cultura de la persona, coloca al individuo en primer plano y convierte a la organización en un recurso para el desarrollo de la personalidad individual de cada uno de sus miembros. Los ejemplos más obvios son aquellos médicos que, por su propia conveniencia, se agrupan en una consulta, abogados en despachos (un tipo de organización muy mínimo), arquitectos en sociedad, artistas en un estudio, y quizás Catedráticos en una Facultad o científicos en un laboratorio de investigación.

La 'idea organizativa' detrás de esta cultura es que el talento individual es lo más importante y debe ser atendido por una mínima organización. A las personas adheridas a esta cultura no les gusta, de hecho, utilizar la palabra 'organización' pero encuentran en su lugar todo tipo de palabras alternativas ('consulta', 'despachos', 'asociación', 'estudio', 'facultad', etc.). Tampoco hablan de 'directores' sino de 'secretarios', 'tesoreros', 'jefes administrativos', etc.; ciertamente, los directivos en estas organizaciones son de más bajo estatus que los profesionales. En un bufete puedes tener un compañero de categoría superior pero si preguntas por el 'director' es probable que te presenten al jefe administrativo. La imagen de este tipo de cultura organizativa es una serie de estrellas débilmente agrupadas en un grupo o constelación.

Los profesionales en estas organizaciones normalmente poseen una posición. Esto significa que los puestos directivos no sólo son más bajos en estatus sino que quienes los ocupan tienen pocos medios formales de control, si es que tienen alguno, sobre

los profesionales. Por esta razón, en una universidad el Jefe de Departamento o el Decano de una Facultad son normalmente puestos ocupados de modo rotativo, y son vistos con frecuencia como un trabajo rutinario necesario más que como una señal de distinción.

En otras palabras, una cultura de la persona es muy dificil de gobernar de un modo ordinario. Los profesionales deben ser dirigidos de un modo muy sutil. Se les puede persuadir, no mandar; se puede influir en ellos, halagarlos o negociar con ellos, pero no se les puede manejar. Entonces, la única clase de poder que cuenta es el poder personal o experto, porque las 'estrellas' están eficazmente protegidas contra cualquier cosa que el poseedor de los recursos o la autoridad formal puedan hacer.

La cultura de la persona funciona donde lo que importa es el talento de las personas, por eso se puede encontrar en las profesiones antiguas, o en las artes, en algunos deportes y en algunas religiones. Sin embargo, algunas profesiones están encontrando cada vez más que los problemas son demasido complejos para ser resueltos por los talentos de un individuo. Arquitectos, concejales, e incluso los dependientes de comercios se están agrupando en culturas de la tarea y están sometiéndose a disciplinas más organizativas. Se necesitan grupos, no talentos individuales -pero los grupos implican una pérdida de autonomía y una disposición a trabajar con otros, en suma, un tipo diferente de cultura.

Handy señala aclara que estas son las formas de cultura puras, pero pocas organizaciones tienen una única cultura. Son más bien el producto de una mezcla de las cuatro. Lo que hace a cada organización diferente es la mezcla que escogen. Lo que las hace eficaces es, frecuentemente, el conseguir la mezcla adecuada en el momento adecuado.

Según HANDY & AITKEN (1988) la mezcla de culturas característica de cualquier organización, y por tanto de cualquier escuela, es producto de la influencia de los siguientes factores: su tamaño, su modelo de trabajo, su historia, su entorno. LESSEM (1992) añade dos factores más: su ciclo de vida y las personas que la componen, sin embargo, creemos que ambos están incluidos en el factor que Handy denomina entorno.

El *tamaño*. Cuanto mayor sea una organización mas posibilidades tendrá de pertenecer a la cultura del rol. LESSEM (1992) señala recoge una especie de aforismo según el cual desde que hay más de diez individuos en un grupo, más de diez grupos en una división o más de diez divisiones en una organización, es preciso contar con mecanismos formales de coordinación y control. Según HANDY & AITKEN (1988) las demás culturas pueden operar cuando los miembros que forman el núcleo de la organización son menos de treinta. En relación al tamaño habitual de las escuelas HANDY & AITKEN (1988) plantean la siguiente pregunta: ¿por qué el sistema educativo coloca a los estudiantes menores de 12 años en unidades organizativas pequeñas, mientras que los coloca en unidades cuatro o cinco veces mayores cuando tienen entre 12 y 18 años?

El *modelo de trabajo*. El modo en que se organiza el trabajo condiciona el tipo de cultura bajo la que se pude funcionar. Handy sostiene que hay tres modelos de trabajo básicos: el sistema de unidad, el sistema de flujo y el sistema de copia. En el sistema de unidad un grupo o individuo es responsable de todo el trabajo y cada sección es independiente. Este es compatible con las culturas del club, de la tarea o de la persona. El modelo de trabajo del sistema de flujo es secuencial o interdependiente, por lo que el trabajo de una sección se convierte en factor inicial de producción de la siguiente. En el sistema de copia el trabajo de cada sección es idéntico. Los dos últimos modelos

requieren una cultura del rol. HANDY & AITKEN (1988) señalan que, por lo general, las escuelas primarias tienen sistemas de unidad, mientras que los centros de secundaria cuentan con sistemas interdependientes o sistemas de flujo.

El *entorno*. Según HANDY & AITKEN (1988) cada organización tiene que tener en cuenta el material en bruto que recibe y los productos que proporciona a la sociedad. Si el entorno no envía señales claras a la organización acerca de los productos que recibe, si la organización es un monopolio que establece sus propias metas y criterios de calidad, o si el entorno nunca cambia, entonces la organización tenderá a la estabilidad y a funcionar de modo rutinario, en este caso srá predominante la cultura del rol. Un entorno cambiante o que hace muchas demandas requiere una cultura flexible capaz de responder al cambio, es decir, una cultura del club o de la tarea. LESSEM (1992) también señala que cuanto mayor sea el cambio mayor será la influencia de la cultura de la tarea. Las empresas se adaptan al acortamiento de sus ciclos de vida de sus productos creando equipos dedicados a una tarea particular y grupos dedicados a un proyecto específico, intensificando las actividades de desarrollo, empleando subcontratas, incrementado así su capacidad de resolución de problemas.

LESSEM (1992: 72) apunta, además, que las preferencias culturales tienen un carácter personal, influídas, eso sí por el entorno en el que nos desarrollamos como individuos: es muy probable que adquiramos nuestras preferencias culturales durante nuestras primeras experiencias y de nuestro primer entorno. También existe evidencia fundada que sugiere que ciertas culturas son más populares que otras en determinadas sociedades.

La *historia*. El pasado de una institución, su reputación, el tipo de personas que contrataron años atrás, su localización

física y sus tradiciones condicionan, en mayor o menor grado, el presente y el futuro de una organización:

> "Se necesitan años, por no decir décadas, para cambiar estas cosas. Tienes que comenzar con lo que tienes, lo cual es quizás la lección más difícil de aprender para cualquier director o directora, cuando sueña con lo que su escuela podría llegar a ser" (HANDY & AITKEN, 1988: 92).

Por ejemplo -señalan HANDY & AITKEN (1988)-, si los miembros de una organización están acostumbrados a una cultura del club con una figura central fuerte encontrarán muy difícil ajustarse a la cultura de la tarea, que es más participativa, incluso cuando todos tengan claro que eso es lo que quieren. Los viejos hábitos, particularmente los de dependencia, son difíciles de cambiar.

CAPITULO II:

EL TRABAJO CONJUNTO ENTRE PROFESORES

El propósito principal de este capítulo es realizar una breve revisión bibliográfica de los estudios realizados, de 1970 a 1993, sobre la colaboración y la colegialidad entre profesores para presentar las ideas y conceptos básicos que fundamentan los estudios empíricos que hemos realizado y que presentamos en la segunda parte de este trabajo.

Los conceptos principales que vamos a manejar son los siguientes: patrones de relación entre profesores (aislamiento, coordinación y colaboración), diversas factores que inciden en ellos (política institucional y apoyo administrativo, organización del profesorado, formación en el trabajo en grupo, organización de tiempos y espacios, apoyo material y asesoramiento externo), y algunas factores que son resultado de la un tipo de relación entre profesores, la colaboración (comunidad de metas, influencia en la toma de decisiones y comunicación fluida).

Comenzamos el capítulo haciendo un breve resumen de parte de las investigaciones que, realizadas desde diversos ámbitos de estudio -la enseñanza en equipo, la mejora escolar y el desarrollo profesional, y la escuela como lugar de trabajo (esta división la tomamos de LITTLE, 1990a)-, arrojan luz sobre las maneras en que los profesores trabajan conjuntamente.

El segundo apartado de este capítulo, último del marco teórico, es un intento de delimitación conceptual de lo que algunos han denominado "el paradigma de la colaboración" (ESCUDERO, 1990a, 1990b; MAHAFFY, 1989; SANTOS GUERRA, 1987). En primer lugar, presentamos una propuesta acerca de cuales son los

supuestos que lo fundamentan, haciendo hincapié en el modelo de escuela subyacente. A continuación, teniendo en cuenta los resultados de la investigación hasta el momento, tratamos de dar respuesta a tres interrogantes: primero, ¿por qué es tan poco frecuente y duradera la colaboración entre profesores?; segundo, ¿qué condiciones organizativas favorecen la colaboración?; y, en tercer lugar, ¿qué consecuencias tiene la colaboración para la vida de los centros? Finalmente, a partir de la revisión bibliográfica realizada, presentamos una propuesta de conceptualización de la colaboración que debe mucho a los trabajos de Little y Hargreaves.

1. Aislamiento vs. colaboración

El estudio de las maneras en que los profesores trabajan en los centros educativos no es un tema nuevo de investigación, hace más de dos décadas se viene estudiando desde diversas perspectivas y con distintos objetivos. En esta revisión vamos a prestar atención a tres ámbitos de investigación. Al hablar de ámbitos de investigación nos referimos a una serie de trabajos que por su enfoque o temática pueden reunirse bajo una misma categoría, aunque entre ellos existan algunas diferencias. La división es algo arbitraria ya que algunos estudios pueden incluirse en más de una categoría. Sin embargo, dado que convenía organizar de algún modo la información, esta clasificación nos ha parecido útil.

Hemos titulado este apartado aislamiento vs. colaboración porque ambos conceptos representan -según la literatura revisada- los dos extremos, o *puntos de llegada* (MAHAFFY, 1989), entre los que se mueven los profesores en cuanto al tipo de relaciones de trabajo que mantienen entre sí. El trabajo de LORTIE (1969) fue, quizás, de los primeros en utilizar el concepto de aislamiento para referirse al hecho de que la mayoría los profesores, a pesar de contar con varios compañeros en los centros, desarrollan su tarea de enseñanza en un contexto de privacidad y soledad. El aula es del dominio individual del profesor y, culturalmente, la mayoría de ellos tiene asumido que no deben interferir en el trabajo de otros colegas. El concepto de colaboración, aunque también se utiliza desde hace bastante tiempo, no ha sido acotado con relativa precisión hasta hace poco. El término colaboración define una forma de trabajo entre profesores que se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la vida en el centro y por compartir la tarea de enseñanza, hablando acerca de la enseñanza, planificándola conjuntamente e interaccionado con los colegas de modo que se produce un apoyo y aprendizaje mutuo

(LITTLE, 1982). Un trabajo relativamente reciente que presenta un resumen del estado actual de la cuestión es el de SMITH & SCOTT (1990), al que haremos referencia más adelante.

1.1. Estudios acerca de la enseñanza en equipo

Bajo esta denominación hemos recogido una serie de estudios que se han ocupado del estudio de la enseñanza en equipo ("team teaching"), tanto de la innovación que lleva ese nombre como, de moso más general, del funcionamiento de equipos de profesores. Han sido, principalmente, dos grupos quienes han prestado atención a este tema: los investigadores del programa *El contexto de la enseñanza* (The Environment for Teaching) del Stanford Center for Research and Development in Teaching de la Universidad de Standford, y los del proyecto *Implicaciones organizativas de la enseñanza en equipo* (Management Implications of Team Teaching) del Center for the Advanced Study of Educational Administration de la Universidad de Oregon. Durante la decada de los 70 en ambos centros se desarrollaron sendos programas de investigación acerca de la enseñanza en equipo. El problema general de investigación al que respondieron estos estudios era en qué medida cambios en la tecnología docente (equipos docentes y espacios abiertos) estaban relacionados con las pautas de coordinación de tareas (interdependencia y colaboración) y con las características de supervisión y gestión de la organización (niveles generales de influencia colegida, estilo de supervisión).

Diversos trabajos presentan los resultados obtenidos por ambos grupos de investigación (CHARTERS, 1973[37]; COHEN, 1981). Por otro lado, CHARTERS (1980) y CHARTERS y col. (1986) dan cuenta de los resultados de los estudios del grupo de Oregon, mientras que COHEN (1976) y COHEN y col. (1979) resumen los resultados de los trabajos realizados por el grupo de Stanford.[38]

---

[37] En el apartado 2.4.2 de este capítulo puede encontrarse un resumen de las investigaciones que revisó CHARTERS (1973).

[38] EN TYLER (1991: 75-77) puede encontrarse una buena síntesis de los estudios de ambos grupos.

En las Tablas 4 y 5 puede consultarse un resumen de algunos de los trabajos de ambos grupos.

AUTORES/ TIPO DE ESTUDIO	TEMA DE INVESTIGACION	METODO/ MUESTRA	CONCLUSIONES PRINCIPALES
CHARTERS (1973) Revisión de estudios Pellegrin y colegas	Los efectos de la organización horizontal del profesorado en centros de primaria (escuelas Multiunidad organizadas en equipos vs. escuelas convencionales) sobre el poder de los profesores respecto a asuntos educativos y su nivel de satisfacción laboral.	Cuestionario a profesores. Procedimiento sociométrico por el que debían señalar de qué personas dependían más y con qué personas les era necesario trabajar de modo más estrecho para realizar bien su trabajo. 6 escuelas primarias: 3 Multiunidad y 3 convencionales	Diferencias entre ambos tipos de escuelas: - Emergencia de relaciones de interdependencia en las escuelas Multiunidad. - Cambio en el locus de control de las decisiones del profesor individual a las unidades como equipos colegiados en las escuelas Multiunidad. - La mayor influencia atribuída por los profesores de escuelas Multiuni-dad a los profesores como grupo, y la emergencia del coordinador de la unidad como un puesto de influencia en la escuela.
CHARTERS (1980) Estudio longitudinal	Los efectos de la organización formal de la escuela sobre los patrones de comunicación relacionada con la enseñanza	Para recoger datos sobre los patrones de interacción se utilizó un procedimiento sociométrico por el que se pedía a los profesores que señalarán con qué profesores conversaban, sobre qué temas y con qué frecuencia. 16 escuelas Multi-unidad	- La reorganización estructural de los centros en unidades tuvo un impac- to significativo en la cantidad de interacción entre profesores acerca de la enseñanza en el aula. Además, los miembros de la unidades hablaban más entre sí pero menos con miembros de las demás unidades. Es decir, la nueva organización estruc- tural en unidades condujo a un proceso de segmenta- ción de las escuelas como unidades. - La implicación de los profesores en los equipos en el plan Multiunidad fue de carácter voluntario y episódico.

Tabla 4: Investigaciones del grupo de Oregon.

AUTORES/ TIPO DE ESTUDIO	TEMA DE INVESTIGACION	METODO/ MUESTRA	CONCLUSIONES PRINCIPALES
CHARTERS (1986) Estudio longitu-dinal	Los efectos de la organización de la escuela según el plan de Multi-unidad sobre la interdependencia en la tarea, la interacción entre profesores rela-cionada con la enseñanza, la in-fluencia de los profesores en te-mas relacionados con la escuela en su conjunto y su nivel de satis-facción laboral.	Cuestionarios y entrevistas a profesores. Se recogieron datos en cinco momentos a los largo de dos años (de abril de 1974 a abril de 1976) 27 escuelas: 14 Multiunidad y 13 conven-cionales.	En las escuelas Multiuni-dad se observó: - Mayor interdependencia en la tarea. Sin embargo, los 'sistemas' de interde-pendencia observados fue-ron tan diversos que es imposible hacer una clasi-ficación comprensiva, y, por otra parte, las rela- ciones de interdependencia tendían a ser transitorias - aparecendo y desapare-ciendo en un mismo curso escolar. - Mayores niveles de comu-nicación relacionada con la enseñanza. - Mayor colegialidad en la estructura de toma de de-cisiones de la escuela. - Mayor influencia de los grupos de profesores en la conducta de los colegas en el aula.

Tabla 4: Investigaciones del grupo de Oregon (continuación).

AUTORES/ TIPO DE ESTUDIO	TEMA DE INVESTIGACION	METODO/ MUESTRA	CONCLUSIONES PRINCIPALES
BREDO (1975) Estudio descriptivo	La relación entre distintos modelos de organización de la enseñanza en equipo y diferentes métodos de coordinación, y los efectos de ambas variables en el grado de infuencia colegiada	Cuestionario a profesores 226 profesores (43 equipos) de 16 escuelas primarias	- Los equipos, por lo general, estaban compuestos por pocos miembros del mismo estatus, y eran de carácter voluntario. - De las variable exógenas y contextuales sólo el espacio abierto y el tipo de coordinación denominado política del equipo son predictoras de la influencia colegiada.
JOHNSON (1976) Estudio descriptivo	Los efectos de la colaboración entre profesores sobre la participación e influencia de los profefesores y el director en la toma de decisiones en la escuela.	Cuestionario a los directores de los centros. 188 centros con distintos niveles de colaboración y distinta estructura arquitectónica (aulas autosuficientes y espacios abiertos)	- Pocos centros presentan una colaboración muy intensa y extendida (11%). - La participación de los profesores en la toma de decisiones en escuelas de primaria se incrementa cuando los profesores colaboran. El incremento es más notable cuando aumenta la intensidad o la extensión de la colaboración, pero el mayor incremento tiene lugar en centros en los que la enseñanza en equipo está extendida y es más intensiva. - La mayor participación e influencia de los profesores no socaba la influencia del director. Por el contrario, en ciertas áreas de influencia, los directores se describen a sí mismos como más influyentes en escuelas en las que los profesores también lo son.

Tabla 5: Investigaciones del grupo de Stanford.

AUTORES/ TIPO DE ESTUDIO	TEMA DE INVESTIGACION	METODO/ MUESTRA	CONCLUSIONES PRINCIPALES
CHARTERS (1973) Revisión de estudios Meyer & Cohen (1971)	Los efectos de la organización horizontal del profesorado en centros de primaria (escuelas de espacios abiertos organizadas en equipos vs. escuelas convencionales) sobre el poder de los profesores respecto a asuntos educativos y su nivel de satisfacción laboral.	Cuestionario a profesores. 230 profesores de 15 escuelas primarias: 8 de espacios abiertos y 7 con aulas autosuficientes. (La unidad de análisis no fue cada es- cuela sino cada profesor)	Tres de las variables inspeccionadas estaban conectadas: - Las escuelas abiertas incrementan la cantidad de interacción entre profesores respecto a la enseñanza, lo cual, a su vez incrementa la influencia que el grupo informa tener sobre asuntos de la escuela en su conjunto. - La influencia de los grupos de profesores es mayor en las escuelas abiertas, independientemente de la cantidad de interacción. - Si la influencia de los profesores es alta, también lo será la autonomía.
COHEN y colab. (1979) Estudio longitudinal	Recabar evidencias que apoyen la hipótesis se- gún la cual materiales de enseñanza y agrupapamientos más diferenciados producirán mayor especialización y mayores niveles de interdependen-cia que requeri-rán mayor coordinación.	Una combinación de cuestionario y entrevista con los directores de todos los centros de la muestra. Y un cuestionario a profesors en submuestra de 16 centros. Se recogieron datos en las primaveras de 1973 y 1975. 103 escuelas primarias.	- La complejidad de la tecnología instructiva de la primera medida está asociada positivamente con la complejidad del la estructura de trabajo de la segunda medida (operacionalizada como colabora- ción entre profesores). - La complejidad de la estructura de trabajo parece estar afectada por la estructura de trabajo inicial, la complejidad de la tecnología (operacionalizada como diferenciación de la enseñanza), y el grado en que las clases tienen lugar en espacios abiertos.

Tabla 5: Investigaciones del grupo de Stanford (continuación).

Debido a la estrecha relación que tienen con el tema de nuestra investigación comenzaremos presentando con cierto detalle los resultados de los estudios de BREDO (1975, 1977) y JOHNSON (1976). Terminaremos este apartado presentando tres estudios relacionadas directamente con nuestra investigación. Se trata de los trabajos de MARTIN (1975) sobre el orden negociado en situaciones de enseñanza en equipo, de LITTLE & BIRD (1984) sobre equipos colegiados en el ámbito de la escuela como unidad organizativa -en el que Little presentó por primera vez su conceptualización acerca de la enseñanza conjunta y de las condiciones que la hacen posible (interdependencia y oportunidad)-,[39] y de ZAHORIK (1987) sobre la interacción colegiada entre profesores en el que exploró no sólo en qué medida se producía interacción sino también cuál era el contenido de la misma.

Dentro de las investigaciones del grupo de Stanford está la de BREDO (1975) que tiene mucho que ver con el tema que nos interesa, la colaboración entre profesores. De hecho, el trabajo de difusión de la misma en la revista *Sociology of Education* (BREDO, 1977) lleva por título "Relaciones de colaboración entre profesores de la escuela primaria". El objeto de la investigación era estudiar lo que los profesores de diversos equipos hacían juntos, más que sus actitudes o sentimientos frente al trabajo en equipo; es decir, la dimensión horizontal de la organización escolar -las relaciones colaborativas entre profesores. Los problemas de investigación fueron los siguientes: (1) de qué manera se relacionan diversos modelos de organización de la enseñanza en equipo con diferentes métodos de coordinación, y (2) cómo afectan los nuevos métodos de trabajo conjunto y los nuevos procedimientos de coordinación al grado de influencia que los miembros del equipo tienen unos sobre otros.

---

[39] Ver punto 2.2. de este capítulo.

En base a diversas investigaciones y trabajos previos sobre el tema se seleccionaron cuatro grupos de variables para construir un modelo causal descriptivo del funcionamiento de equipos de enseñanza. El primer grupo lo componían dos variables contextuales, consideradas exógenas: el tamaño del equipo y el contexto de enseñanza (un aula por profesor o espacios compartidos por varios). El primer grupo de variables endógenas medían el grado de interdependencia en la tarea entre los miembros del equipo (intercambio de alumnos/enseñanza conjunta al mismo grupo de alumnos). El siguiente grupo de variables endógenas incluía tres posibles métodos de coordinación usados por los equipos: (a) el desarrollo de planes explícitos o política del equipo, (b) coordinación jerárquica, y (c) comunicación horizontal. La última variable dependiente era la influencia colegiada.

Los datos del estudio se extrajeron de las respuestas a un cuestionario pasado a una muestra compuesta por los profesores de 16 escuelas primarias de la Bahía de San Francisco (226 profesores). Los centros fueron seleccionados (a partir del informe de los directores) para maximizar la variedad de posibles formas de colaboración entre profesores y estilos arquitectónicos de los edificios. En la muestra de 16 centros había 46 equipos de profesores, que constituyeron la principal muestra para el estudio.

La mayor parte de los equipos eran muy pequeños, casi la mitad tenía dos miembros y el 78% tenía tres miembros o menos. Los equipos estaban formados por profesores del mismo estatus; el 86% de los equipos indicaron que no tenían líder -formal o informal-, el 11% dijo tener un líder informal, y sólo un equipo informó que tenía un líder formal. Según BREDO (1977) la escasez de equipos numerosos sugiere que hay circunstancias que limitan el tamaño de los equipos. Por otra parte, el tamaño reducido de

los mismos así como el estatus homogéneo de sus componentes sugiere que son asociaciones voluntarias.

La Tabla 6 resume las variables del estudio y sus respectivos indicadores.

VARIABLES	INDICADORES
Contextuales	
Espacio abierto	Tipo de aula: (a) aula individual, (b) divisiones -normalmente cerradas, (c) divisiones -normalmente abiertas, (d) espacio abierto.
Tamaño del equipo	Autoinforme del número de profesores que componen el equipo.
Intervinientes	
Interdependencia	Frecuencia del intercambio de grupos de alumnos o enseñanza conjunta en cada una de las siguientes materias: matemáticas, lectura y estudios sociales. Escala de "una vez al día" a "nunca".
Planes o política del equipo	Alcance de los planes de acción explícitos. Escala de "gran medida" a "ninguna".
Comunicación horizontal	Frecuencia de reuniones formales o imprevistas. Escala de "varias veces al día" a "menos de una vez al mes".
Coordinación jerárquica	Diferencia en la influencia atribuída a uno mismo y a otros miembros o al coordinador del equipo sobre la determinación del contenido de las reuniones del equipo. Escala de "muy influyente" a "nada influyente".
Dependiente	
Influenciada colegiada	Autoinforme de la influencia de otros miembros del equipo en el uso que uno hace de: (a) los métodos de enseñanza, (b) el contenido y los materiales de enseñanza, (c) las normas de disciplina de los alumnos, (d) la distribución temporal y planificación de las lecciones y actividades. Escala de "muy influyente" a "nada influyente".

Tabla 6: Indicadores de las variables bajo estudio (tomado de BREDO, 1977: 302).

La variable más compleja de medir fue la interdependencia, pero, dado que es la que más nos interesa, nos detendremos en la exposición de la conceptualización que de ella hace BREDO (1977: 302-303):

> "Al conceptualizar la interdependencia entre los miembros del equipo hay que tomar en cuenta las diferentes formas en que los profesores pueden trabajar juntos. En primer lugar, pueden trabajar solos, siendo la única función de su "equipo" compartir ideas o materiales. En segundo lugar, pueden trabajar juntos con una división del trabajo fija. En este caso intercambian grupos de alumnos, por lo tanto son de algún modo interdependientes, pero siguen trabajando en su mayor parte aisladamente. Ejemplo de este tipo es el caso en el que los profesores del equipo se especializan en alguna materia o asunto, uno enseña lectura y otro matemáticas, o uno se ocupa de los alumnos más adelantados y otro se ocupa de los menos adelantados. En ambos ejemplos los profesores trabajan dividiendo las tareas según los alumnos a los que enseñan. Finalmente, los profesores pueden *trabajar conjuntamente* sin establecer una división del trabajo. En este caso los profesores enseñan al mismo grupo de alumnos la misma materia, una tarea que implica mayor interdependencia. Estas tres formas de trabajar juntos representan niveles crecientes de interdependencia y están relacionadas estrechamente con la distinción realizada por THOMPSON (1967) entre interdependencia asociada, secuencial y recíproca."

En su estudio BREDO (1977) utilizó dos medidas diferentes de la interdependencia para captar la complejidad de esta variable. Una medida atendió a si los profesores intercambiaron grupos de alumnos frecuentemente con otro(s) profesor(es). La segunda medida tenía como objeto averiguar con qué frecuencia cada profesor enseñaba al mismo grupo de alumnos la misma materia con otro profesor (enseñanza conjunta). Aquellos profesores que no hicieron ninguna de estas cosas se consideró que trabajaban solos. Se asumió que cuanto más frecuentemente intercambiaban los profesores grupos de alumnos más trabajaban con una división del trabajo fija, mientras que cuanto más frecuentemente enseñaban al mismo grupo de alumnos la misma materia con otro profesor más trabajaban conjuntamente de un modo flexible.

La frecuencia con la que los equipos se implicaron en los dos tipos de interdependencia varió según la materia. El intercambio de grupos de alumnos es más común que la enseñanza

conjunta en todas las asignaturas, indicando que los equipos es más probable que opten por una división estable del trabajo que por trabajar juntos de modo más flexible y cercano. El intercambio de grupos es más frecuente en las materias más importantes, teniendo lugar varias veces a la semana en lectura y una vez a la semana en matemáticas. En ciencias sociales ocurre menos de una vez al mes. Esto contrasta con el patrón observado en la enseñanza conjunta, que tiene lugar con más frecuencia en estudios sociales, con un promedio de varias veces al mes, y es menos frecuente en matemáticas y lectura. Según BREDO (1977) un tema digno de atención que sugieren estos datos es el efecto de la asignatura en la percepción que tienen los profesores de la necesidad y posibilidad de la interdependencia. Finalmente, incluso entre los miembros de los equipos es evidente -concluye Bredo- que el trabajo interdependiente es infrecuente: en la mayoría de los equipos hay días en los cuales los miembros ni intercambian alumnos ni enseñan conjuntamente, sino que más bien trabajan aisladamente.

En un segundo cuestionario -elaborado para validar las dos medidas de interdependencia- se utilizaron los mismos ítems relativos al intercambio de grupos de alumnos y a la enseñanza conjunta, además de nuevos ítems en los que se preguntaba a los profesores el grado en que su enseñanza dependía del trabajo de otros profesores en cuatro temas: (1) recursos de enseñanza, (2) plan temporalizado de actividades, (3) contenido de las lecciones y (4) método de enseñanza. El análisis de los resultados mostró que la enseñanza conjunta estaba más altamente relacionada con dependencias en cuanto al contenido de las lecciones y al método de enseñanza, mientras que el intercambio de grupos correlacionó más con dependencias en el plan de actividades. Esto sugiere que el intercambio de grupos y la enseñanza conjunta tienen alguna validez predictiva, confirmándose los supuestos iniciales acerca de la diferencia cualitativa entre ambos índices.

Para el análisis de los datos se utilizó un procedimiento similar al "path analysis", aunque algo más conservador -estadísticamente hablando- dado el carácter de los datos y de la base teórica utilizada. La Figura 18 muestra el modelo estructural propuesto con los coeficientes resultantes. En cuanto a las relaciones entre las variables contextuales y el primer grupo de variables endógenas, la variable contextual espacio abierto no es predictora de ninguna de las dos medidas de interdependencia, por lo tanto los profesores miembros de equipos en centros de espacio abierto no parecen trabajar más interdependientemente que los situados en aulas aisladas o autosuficientes.[40]

La variable contextual tamaño del equipo está relacionada negativamente con ambas medidas de interdependencia, aunque sólo es significativo el coeficiente del intercambio de grupos. En conclusión, los equipos más numerosos parecen trabajar conjuntamente de modo menos estrecho.

[40] Este resultado es coherente ya que para que exista colaboración debe haber oportunidad además de interdependencia (véase LITTLE, 1990a).

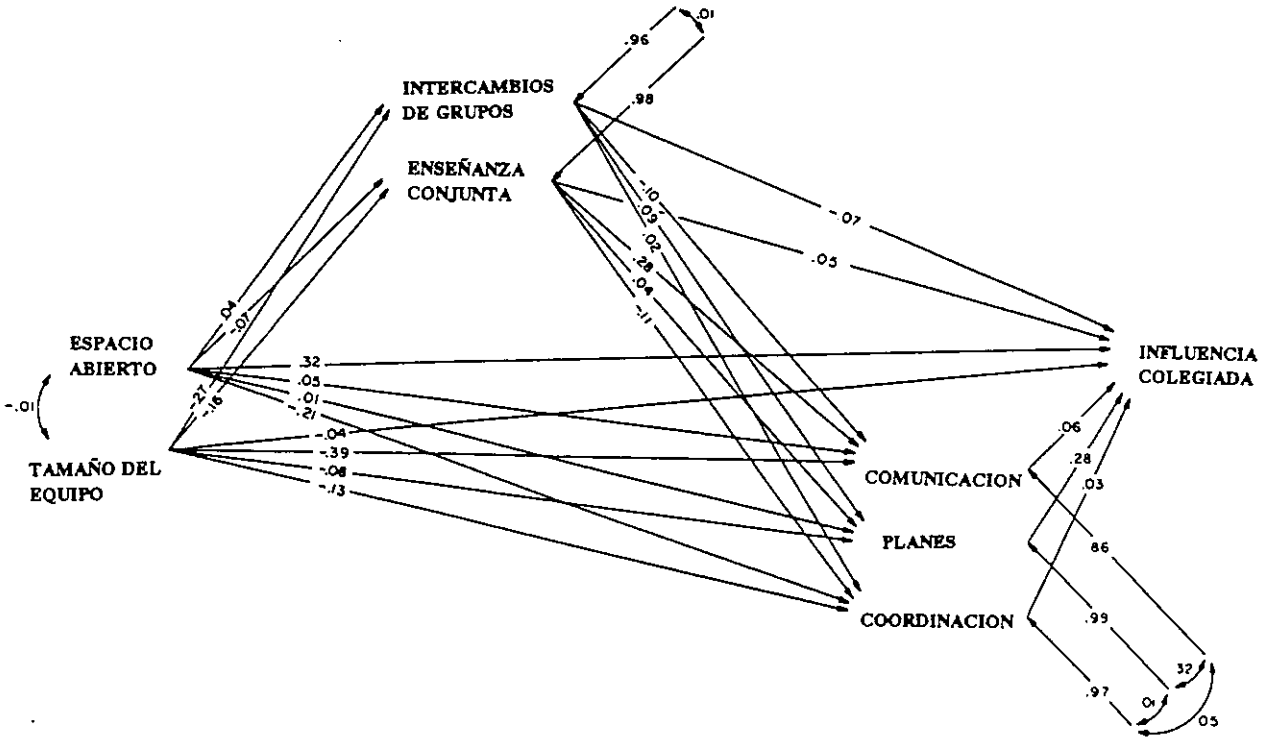


Figura 18: Modelos de relaciones en la tarea e influencia en equipos de profesores (tomado de BREDO, 1977: 305).

Los modos de coordinación (segundo grupo de variables endógenas) parecen estar relacionados con las variables contextuales y con la interdependencia de la siguiente manera: los equipos más numerosos parecen comunicarse menos que los menos numerosos; la interdependencia tiene un efecto adicional -los equipos más interdependientes (indicado por la frecuencia en que los miembros del equipo enseñan conjuntamente) se comunican más; el intercambio de grupos (la otra medida de interdependencia) tiene poca relación con la comunicación, lo que sugiere que el intercambio de grupos puede ser coordinado a través de métodos como la elaboración de un plan. Esta interpretación es apoyada por la validación que se hizo de ambas medidas de interdependencia. Por otro lado, el intercambio de grupos estaba más relacionado con dependencias entre los profesores en cuanto

al plan de actividades, un hallazgo que está de acuerdo con la conceptualización que realiza THOMPSON (1967) según la cual la interdependencia secuencial puede ser coordinada a través de un plan mientras que la interdependencia recíproca requiere un contínuo intercambio de información a lo largo del proceso de acción. Los otros dos modos de coordinación -planes del equipo y coordinación jerárquica- no parecen estar relacionados ni con las variables contextuales ni con las dos medidas de interdependencia. Esta ausencia de relación sugiere que las interdependencias en los equipos de profesores no son lo suficientemente fuertes ni significativas como para producir tales productos.

Las relaciones entre las variables contextuales y endógenas, y la variable dependiente (influencia colegiada) se pueden resumir brevemente: sólo el espacio abierto y los planes del equipo son predictores significativos de la influencia colegiada.

En conclusión, los equipos estudiados eran generalmente pequeños, voluntarios y de igual estatus. Variaban en el grado de interdependencia entre sus miembros, pero en general la interdependencia era limitada. Sin embargo, las diferencias entre equipos en el grado de influencia colegiada parece depender no tanto de la interdependencia en la tarea, sino de las características del contexto (espacio abierto) o en la habilidad para llegar a acuerdos explícitos (planes del equipo). El hecho de que los profesores que enseñan en espacios abiertos tengan más influencia colegial mutua tiene que ver con la mayor *visibilidad* de la enseñanza. En este sentido BREDO (1975: 30) concluye que

> "Posiblemente debido a la singularidad de la situación de la tarea de enseñar, los profesores es más probable que acepten ser influenciados por aquellos colegas que trabajan con ellos en contextos en los que su trabajo es más observable."

BREDO (1977) plantea qué diferencias hay entre la interdependencia entre profesores y la interdependencia entre miembros de grupos de otras organizaciones (como enfermeros o trabajadores sociales). Concluye que la enseñanza es una actividad individualista debido, seguramente a los costos que supone la colaboración en las escuelas son mayores que las recompensas. Y señala cuatro características de la enseñanza que hacen que la colaboración conlleve pocas compensaciones o sea difícil: la falta de incentivos externos para la realización de las tareas; la inmediatez de la tarea y la presiones resultantes de la misma; la probabilidad de que existan desacuerdos acerca de criterios y procedimientos, y la complejidad de los problemas de organización y coordinación que conlleva la colaboración.

Esto no significa que la colaboración no sea beneficiosa. Entre los beneficios que explican la persistencia de la colaboración entre profesores a pesar de los obstáculos señalados se encuentran: "la posibilidad de discutir las propias ideas y preocupaciones acerca del trabajo con otras personas, y la oportunidad de implicarse en actividades con otros colegas" (BREDO, 1977: 308).

Otro trabajo del grupo de Standford que nos gustaría comentar es el de JOHNSON (1976). Uno de los propósitos del mismo fue explorar las implicaciones organizativas de la introducción de dos innovaciones: la enseñanza en equipo y las escuelas de espacios abiertos. Concretamente, se estudió el impacto de ambas innovaciones en el grado de participación e influencia de los profesores y del director en la toma de decisiones en la escuela. En el punto 2.4.2. de éste capítulo nos detendremos con más detalle en la exposición de los resultados de este trabajo, aquí nos ocuparemos exclusivamente de la conceptualización de la colaboración entre profesores, que fue la variable independiente de este estudio.

El término "enseñanza en equipo" se ha utilizado para referirse a un modo de organización específico en el que los profesores desarrollan conjuntamente la enseñanza con el mismo grupo de alumnos. Sin embargo, JOHNSON (1976: 9) parte de un concepto más amplio: "la colaboración entre profesores", definida ésta como "cualquier forma de interacción regular entre profesores relacionada con el trabajo." Además, distingue dos dimensiones de la colaboración: la proporción de profesores que colaboran, y la intensidad de la colaboración.

Los datos acerca de la colaboración se recabaron pidiendo a los directores de los centros que componían la muestra del estudio (188 centros de primaria) que hicieran una lista de todos los grupos de sus centros que colaboraban en la planificación y/o el desarrollo de la enseñanza, señalando el curso y la asignatura correspondiente, así como el número de miembros de cada grupo. Luego se les pidió que describieran cada equipo utilizando la siguiente lista de criterios:

"A. Los profesores dividen a los alumnos según la asignatura o la habilidad y rotan a los estudiantes entre los grupos.

B. El grupo de profesores se reune al menos una vez a la semana con alguno de los siguientes propósitos: planificar la enseñanza, evaluar el progreso de los alumnos, y o coordinarse en cuanto a la disciplina de los alumnos.

C. El grupo de profesores trabaja directamente en la enseñanza; es decir, los profesores enseñan conjuntamente la misma lección al mismo grupo de alumnos.

D. El grupo de profesores es colectivamente responsable de sus estudiantes, que son realmente asignados al grupo como tal, no a sus miembros individuales.

E. El grupos de profesores designa un líder formal que coordina el programa del grupo con otros profesores y con el director" (JOHNSON, 1977: 13).

Las dos dimensiones de la colaboración se midieron de la siguiente manera: la extensión por la proporción de profesores de la escuela implicados en un equipo según los criterios B, C o D; la intensidad se midió del mismo modo construyéndose una puntuación media para cada centro de la intensidad de la

enseñanza en equipo. Dicha puntuación se calculó de la siguiente manera: el número de profesores de cada equipo se multiplicó por el numero de criterios B, C, y D que el director atribuyó al equipo; luego, se sumó el producto de todos los equipos del centro y la suma se dividió entre el número de profesores de los equipos descritos según los criterios B, C y D.

Los centros se incluyeron entonces en cinco categorías:

Tipo 0: Ausencia de colaboración. Estos centros fueron descritos como colegios en los que no existía colaboración.

Tipo 1: Baja intensidad, poca extensión. En estos colegios menos de la mitad de los profesores participaban en grupos colaborativos. De los grupos existentes, el grupo típico correspondía al criterio B. La enseñanza conjunta o la responsabilidades compartidas era algo raro en ellos.

Tipo 2: Alta intensidad, poca extensión. También, en estos centros menos de la mitad de los profesores estaban en grupos colaborativos, pero aquellos que participaban en grupos lo hacían con profundidad. El grupo colaborativo medio reunía el criterio C, el D o ambos.

Tipo 3: Baja intensidad, mucha extensión. En estos colegios más de la mitad de los profesores participaban en grupos colaborativos, pero en su mayoría no estaban implicados en enseñanza conjunta o responsabilidades compartidas.

Tipo 4: Alta intensidad, mucha extensión. En estas escuelas más de la mitad de los profesores participaban en grupos colaborativos, la mayoría enseñando conjuntamente y/o teniendo responsabilidades compartidas.

La distribución de centros según tipos la reproducimos en la TABLA 7.

Una de las conclusiones del estudio, en cuanto a la influencia de los profesores en la toma de decisiones, tiene que ver específicamente con los distintos tipos de centros, según la colaboración existente entre el profesorado:

Tipo	Porcentaje	Número de centros
0 Ausencia de colaboración	26%	48
1 Baja intensidad poca extensión	21%	39
2 Alta intensidad poca extensión	19%	36
1 Baja intensidad mucha extensión	22%	44
1 Alta intensidad mucha extensión	11%	21

TABLA 7. Distribución de tipos de colaboración entre profesores en la muestra de 188 centros (tomado de JOHNSON, 1977: 16).

> "Los profesores de escuelas caracterizadas por contar con una proporción pequeña de profesores comprometidos con un tipo de colaboración intensiva (escuelas del Tipo 2) tienden a tener menos influencia en la toma de deicisiones que los profesores de escuelas con una pequeña proporción de profesores implicados en un tipo de colaboración poco intensiva (escuelas del Tipo 1), o que los de escuelas del Tipo 0, debido quizás a la presencia, en una misma escuela, de estilos de trabajo muy diferentes lo cual lleva a una división entre el personal o, al menos, provoca una interacción limitada" (JOHNSON, 1976: 31).

De modo adicional se examinaron las relaciones de diversas variables organizativas y del entorno con la colaboración y la participación e influencia de los profesores. Aunque a partir de algunos estudios previos se podía preveer que los centros con un tipo de colaboración caracterizado por una alta intensidad y mucha extensión serían centros de menor tamaño que los centros de los demás tipos, éste no fue el caso. No se encontró relación alguna entre la colaboración de alta intensidad y mucha extensión y el tamaño de la escuela. Sin embargo, el análisis de los datos reveló una pequeña correlación negativa entre el tamaño del centro y la participación de los profesores en la toma de decisiones. Los directores de las escuelas más pequeñas es algo probable que informen que en sus centros hay mayor participación de los profesores, pero no mayor influencia en la toma de decisiones.

En la introducción del informe JOHNSON (1977) plantea la cuestion de que si una participación e influencia de los profesores en la toma de decisiones que afectan a la escuela está asociada con una reorganización de la estructura de trabajo (las relaciones de trabajo en cuanto a la enseñanza), con una reorganización de la estructura de gobierno de la escuela (en cuanto a la organización en equipos con coordinadores), o con ambos factores. Y al discutir las implicaciones de su trabajo afirma lo siguiente:

> "Una de las conclusiones principales conclusiones de este estudio es que la participación más activa y la mayor influencia de los profesores en la toma de decisiones de la escuela está asociada directamente con cambios en la organización del trabajo en las escuelas. Esto es muy diferente a tratar la participación como una técnica de gestión o gobierno escolar impuesta sobre la antigua estructura de trabajo" (JOHNSON, 1976: 71).[41]

[41] Un ejemplo reciente -y podría decirse que paradigmático- de tratamiento de la participación como un técnica de gestión pude encontrarse en GENTO (1994).

Si es cierto que una mayor influencia de los profesores está asociada con formas de colaboración menos intensiva mientras que una mayor influencia en el funcionamiento cotidiano de la escuela está asociada con relaciones de trabajo más intensa, entonces los cambios estructurales que persigan una mayor colaboración entre profesores deberían acompañarse de una gestión más participativa, siempre que la escuela en su conjunto se implique en dichos cambios. La implicación práctica es que tanto profesores como administradores deberían saber que no se puede disociar la estructura de trabajo de los estilos de gestión.

> "Por ejemplo -señala JOHNSON (1976: 63)-, aquellos directivos que promuevan el desarrollo de una colaboración entre profesores intensa y extendida deberían estar preparados para cambiar su propia conducta y estilo de liderazgo en el sentido de compartir la toma de decisiones con los profesores, si esa no ha sido su práctica habitual."

Y un poco más adelante señala otra implicación práctica del estudio: aquellos profesores y directivos que deseen promover una mayor participación e influencia de los profesores en la toma de decisiones a nivel escolar deberían asociar esa meta con cambios en la estructura de trabajo. Los resultados del estudio parecen apoyar la idea de que cambios en la estructura de trabajo de los profesores están asociados con cambios en la estructura de trabajo de los directores. "Los directores de centros con una colaboración más intensiva parecen implicarse más profundamente en una interacción profesional como evaluadores, agentes de cambio y tomadores de decisiones" (JOHNSON, 1976: 65).

Por otro lado, la implicación de una buena proporción de profesores de la escuela en la colaboración parece necesaria, dado que los datos recogidos hacen sospechar que es muy probable que surgan problemas de gestión en aquellas escuelas donde la estructura de trabajo cambie sólo para una pequeña proporción de profesores.

Otra de las implicaciones del estudio es que dado que parece ser que la ampliación de la participación e influencia de los profesores en la toma de decisiones está asociada con cambios en las relaciones de trabajo, convendría conectar el desarrollo profesional con cambios hacia una mayor colaboración cotidiana entre profesores.

Una de las objeciones que se plantea cuando se promueve una mayor participación del profesorado en la toma de decisiones es que demanda la dedicación de tiempo extra por parte de los profesores. JOHNSON (1976) reconoce que, en general, los procesos participativos requieren más tiempo que la toma de decisiones jerárquica, sin embargo, este problema no es insoluble.

Otra investigación que arroja luz sobre los procesos de trabajo entre profesores es la de MARTIN (1972; citado por MARTIN, 1975). Una de las características distintivas de este trabajo, difundido a través de la revista *Sociology of Education* y titulado "El orden negociado de los profesores en situaciones de enseñanza en equipo", es que fue realizado desde una perspectiva interaccionista. Según MARTIN (1975), hasta aquel entonces, los investigadores habían prestado poca atención a la interacción entre profesores. Con su trabajo pretende presentar un modelo de negociación y generar hipótesis contrastables acerca del modo en que los profesores como miembros de equipos de enseñanza ("teaching teams") negocian unos con otros al planificar y coordinar sus actividades.

MARTIN (1975: 203) define la enseñanza en equipo ("team teaching") como "un tipo de utilización del personal que supone planificación cooperativa y el logro de un consenso de trabajo por medio de un mayor o menor grado de comunicación libre." Desde la perspectiva del orden negociado, cuando los profesores se reunen para planificar su enseñanza como equipo a medida que se

toman decisiones surgen nuevos roles interactivos y nuevas agendas mientras que otras se mantienen.

Los datos en los que se basó el artículo de MARTIN (1975) fueron recogidos durante la fase observacional del estudio citado (MARTIN, 1972) que incluyó, entrevistas formales e informales, y observación participante. Otra de las características distintivas de este trabajo es que se estudió la interacción entre profesores por medio de técnicas de observación, algo infrecuente aún hoy día. Se observaron venticinco episodios de negociación en tres equipos de profesores de tres centros. La elección de los equipos no se realizó al azar sino según la disposición de los profesores a ser observados y entrevistados por el investigador, además de otros criterios: el nivel socioecénomico de procedencia de los alumnos, la cantidad de tiempo que los profesores habían trabajado como "equipo", y el tipo de escuela (abierta, cerrada o mixta).

En la escuela de espacios abiertos se observó a un equipo de tres profesores que trabajaba con un grupo de cien alumnos. En este caso tanto alumnos como profesores eran simultáneamente visibles entre sí. En las escuela de aulas separadas cada uno de los cinco profesores, que componían el equipo, con su grupo de alumnos estaba aislado de los demás durante las horas lectivas. En el centro con un espacio mixto se observó a un equipo de cinco profesores, dos de los cuales hacían uso de una pared flexible, mientras que los tres restantes enseñaban en aulas separadas.

Las principales conclusiones del estudio fueron las siguientes:

a) Cuando no existen sanciones dictaminadas por medios autorizados, la homogeneidad de perspectivas e intenciones parece ser la principal base para la cohesión.

b) Entre las estrategias que utilizan los profesores de los equipos en sus negociaciones unos con otros están los regateos, las paralizaciones y las demostraciones o pruebas.

c) La mayoría de los miembros de los equipos se ven individualmente como ganadores en cada uno de los episodios de negociación en los que participan. En este sentido, MARTIN (1975: 220) señala que

> "Una característica significativa de los resultados de las negociaciones es que en trece de los venticinco eposodios de negociación observados algunos, si no todos, los participantes percibieron la experiencia en términos de una situación en la que cada uno ganaba. Incluso algunas de las personas que señalaron que finalmente se aceptó completamente la propuesta de una sola persona también consideraron que todos ganaron en la negociación. En cinco episodios de negociación, uno o más de los negociadores se consideraron a sí mismos y a sus colegas como habiendose comprometido pero también habindo ganado en sus interacciones. Los negociadores explicaron esta perspectiva aparentemente contradictoria señalando que se veían a sí mismos y a los demás como habiéndose comprometido, en cuanto a sus propuestas originales, pero habiendo ganado, en cuanto a los resultados de la negociación. Los negociadores consideraron las ganancias a la luz de un análisis restrospectivo de las interacciones."

d) Los profesores, al interactuar unos con otros, son capaces de influirse mutuamente en sus decisiones y conductas como miembros del equipo. A este respecto, MARTIN (1975: 220) afirma que

> "Durante los procesos de negociación, parecen surgir dos tipos de líderes: *el líder esporádico*, y *el líder predominante*. Como indica el propio término, líderes esporádicos son aquellos que ejercen liderazgo en, relativamente, pocas ocasiones. Su liderazgo puede derivar de su reconocido dominio del asunto en negociación o en su éxito en el despliegue de tácticas persuasivas en ese momento. Por otra parte, los líderes predominantes son líderes con más frecuencia que los esporádicos. Líderes predominantes son aquellos cuyo liderazgo abarca una amplia gama de situaciones. Las razones para ello pueden ser su reconocido dominio de una mayor variedad de temas y/o su mayor habilidad táctica para influir en sus colegas."

LITTLE & BIRD (1984) realizaron un estudio piloto acerca de la organización de equipos colegiados en un centro de secundaria. El propósito principal del estudio era examinar las condiciones

bajo las cuales pueden introducirse y mantenerse hábitos de colegialidad en las escuelas.

Los interrogantes planteados fueron dos (LITTLE & BIRD, 1984: 1):

> "(1) ¿Cómo se introduce, desarrolla, organiza y mantiene en las escuelas una "política de trabajo en equipo"? ¿Qué se hace para que el trabajo colegiado sea parte integral del aprender a enseñar y del trabajo profesional cotidiano?
> (2) ¿Cuáles son las consecuencias de una "política de equipos" para los individuos, los grupos y las instituciones? ¿Cuáles son las consecuencias pretendidas y manifiestas para el reclutamiento, formación y retención de individuos capaces, y para la demostrada capacidad de la escuela para mejorar?"

En su informe LITTLE & BIRD (1984) no especifican cómo se recogieron los datos, simplemente describen brevemente la escuela y presentan tres sucesos o escenarios a partir de los cuales reformularon el problema se investigación y su conceptualización de la colegialidad. El interrogante acerca de la colegialidad adoptó la siguiente forma LITTLE & BIRD (1984: 8):

> "¿Bajo que condiciones deberíamos esperar encontrar relaciones entre profesores que sean los suficientemente duraderas y rigurosas como para tener efectos demostrables en las concepciones y en las prácticas de enseñanza?"

LITTLE & BIRD (1984) introducen el concepto de trabajo conjunto y a partir de las evidencias recogidas en los tres sucesos observados distinguen dos condiciones necesarias para que los profesores trabajen conjuntamente: interdependencia y oportunidad.

La *interdependencia* la definen así:

> "Los profesores son interdependientes cuando deben depender unos de otros para desarrollar su tarea de enseñanza, aparte de sus preferencias personales. La interdependencia no es algo que se escoge sino que viene impuesta por las circunstancias... Para que la acción conjunta sea significativa, la interdependencia debe ser percibida o sentida, de algún modo, por los profesores" (LITTLE & BIRD, 1984: 8-9).

La *oportunidad* la conceptualizan del siguiente modo:

> "El trabajo conjunto no puede darse cuando es imposible o demasiado costoso en términos políticos, organizativos o personales. Condiciones burocráticas tales como los horarios, las tareas y funciones asignadas a los profesores y el acceso a recursos pueden impedir o propiciar el trabajo conjunto entre profesores. Condiciones culturales, incluyendo las creencias y normas respecto a la interacción entre profesores, pueden permitir, apoyar o desalentar el trabajo en equipo" (LITTLE & BIRD, 1984: 9).

Según LITTLE & BIRD (1984), la interdependencia y la oportunidad no están necesariamente relacionadas, pueden darse simultáneamente o asiladamente, es decir, que exista la una no significa que exista la otra.

Más adelante introducen una distinción entre tres tipos de trabajo conjunto: la coordinación, la acomodación y la cooperación.

"En la **coordinación** la acción conjunta está en que los profesores orientan de modo separado su conducta hacia un marco de referencia común" (LITTLE & BIRD, 1984: 10; el subrayado es nuestro). La coordinación puede incluir acción conjunta cara a cara pero ésta no es una condición necesaria para que exista coordinación. Ejemplos de coordinación son, entre otros, los siguientes: cuando todos los profesores respetan el horario, o cuando emplean una serie consistente de técnicas para la gestión de la clase previamente negociadas, o cuando en su enseñanza tienen en cuenta acuerdos previos acerca de qué conceptos o habilidades del curriculum priorizar.

Por otro lado está la **acomodación**: "Puede decirse que los profesores se acomodan mutuamente cuando, de modo unilateral, ajustan sus conductas para tenerse en cuenta unos a otros" (LITTLE & BIRD, 1984: 10). Un ejemplo de acomodación es cuando una profesora de un nivel se da cuenta que los alumnos que vienen

del nivel anterior exceden o no cumplen sus expectativas acerca de lo que deben dominar los alumnos de ese nivel, y entonces ajusta sus expectativas, su enseñanza a la situación o ambas cosas a la vez. LITTLE & BIRD (1984) señalan que, en ocasiones, los profesores pueden percibir la acomodación como un problema provocado por otros colegas. Sin embargo, hacen una apreciación muy acertada y justa al respecto, que merece ser citada:

> "Dentro de ciertos límites, las acomodaciones unilaterales entre profesores son parte del normal 'toma y daca' que ayuda a aflojar las presiones, recuperar la actividad y sopesar las oportunidades en un sistema humano imperfecto. Si se tienen en cuenta tanto los costos de la acción conjunta como la accesibilidad de temas y problemas, la acomodación recíproca entre profesores tiene perspectivas positivas" (LITTLE & BIRD, 1984: 11).

Por último, la **cooperación** la definen como

> "las interacciones bilaterales o mutuas entre profesopres que tienen el propósito expreso de lograr algún producto de la acción conjunta, tales como una política común respecto a la disciplina de los alumnos, un plan para las tareas a marcar a los alumnos, o un método común para planificar lecciones y compartir lo que ocurre en el aula. Tal actividad cooperativa puede establecer las condiciones para que se produzcan otros tipos de acción conjunta" (LITTLE & BIRD, 1984: 11).

LITTLE & BIRD (1984) apuntan que la acción conjunta entra en competencia con otras tareas y oportunidades de los profesores, en o qyue se refiere a tiempos, energía y otros recursos que son escasos en la escuela. La persistencia de la acción conjunta dependerá, por tanto, en gran medida de los beneficios que reporte a los participantes.

En la parte final del informe, LITTLE & BIRD (1984) hacen tres apreciaciones -relacionadas con cada uno de los tres escenarios estudiados- que nos parecen relevantes:

- en primer lugar, la distinción entre coordinación, acomodación y cooperación es útil dado que plantea abiertamente

que los profesores pueden colaborar -es decir: desarrollar una acción conjunta- sin tener que interactuar siempre cara a cara;

- en segundo lugar, el trabajo en equipo no implica que siempre haya que empezar de cero cuando un nuevo miembro ingresa en un equipo, ya que es legítimo que el grupo siga funcionando en base a los acuerdos previos -que han supuesto para sus miembros una inversión de tiempo y energía; y

- por último, parece claro que cuando una persona asume la dirección de un centro en el que existe cierta tradición de trabajo en equipo debe procurar, al menos, mantener aquellos aspectos de la vida del centro que contribuyan positivamente a la colaboración.

El tercer escenario lo describen así (LITTLE & BIRD, 1984: 7):

> "Cambio de en la dirección del centro. Los equipos de nivel están líderados por coordinadores de equipo, que se solían reunir con el director cada martes a la 7:30 de la mañana. Este curso, ha habido un cambio en la dirección. La nueva directora ha abandonado las reuniones de los martes, arguyendo que ella no podía 'obligar' a los coordinadores a reunirse a las 7:30."

Y realizan el siguiente comentario (LITTLE & BIRD, 1984: 13-14):

> "Los grupos que tratan a sus miembros de modo despreocupado no es probable que sean tratados con deferencia por otros. La razón aducida por la directora para abandonar las reuniones de los martes por la mañana de los coordinadores de equipos (Escenario 3) es, simplemente, que a las personas que han estado reuniendose los martes no se les puede pedir que continúen haciéndolo porque la directora no se lo puede demandar. Aunque podrían atribuirse varios motivos a la decisión de la directora, la explicación superficial no debería rechazarse por esa razón. La nueva directora no tiene modos de saber si los beneficios de la reunión de los martes merecerán el riesgo que supone, por su participación, hacer valer un derecho que excede la política del distrito sobre la contratación de profesores. El suceso subraya que la continuidad en el trabajo en equipo requiere una mayor defensa de las tradiciones de las escuelas en las que tiene lugar."

Por último, ZAHORIK (1987) realizó un estudio exploratorio de la interacción colegiada entre profesores, que tiene mucho que ver con nuestra investigación. En la introducción de su trabajo ZAHORIK (1977: 387) plantea que "aunque la colegialidad entre profesores parece recibir apoyo de todo el mundo, no ha sido investigada extensamente." El propósito del estudio fue describir un aspecto concreto de la interacción colegiada entre profesores: la ayuda que los profesores dan y reciben, por medio de conversaciones, acerca de la enseñanza en el aula.

Las principales cuestiones de investigación planteadas fueron las siguientes: (1) ¿hasta qué punto los profesores dan ayuda a y reciben ayuda de sus colegas respecto a la enseñanza en el aula?, y (2) ¿qué tipos de ayuda sulen dar y recibir los profesores, con quién intercambian dicha ayuda, y donde ocurre el intercambio?

También se exploró la relación de otras variables escolares con el intercambio colegiado. Nosotros prestaremos atención a la variable organización de la escuela: es decir, el modo en que estaban organizados los profesores (equipos formales, equipos informales y organización tradicional -cada profesor resposnable exclusivo de un grupo de alumnos).

Los datos se recogieron por medio de entrevistas semi-estructuradas con 52 profesores de seis escuelas primarias con distintas características organizativas, que se prestaron voluntariamente. Cada profesor fue entrevistado una vez y por espacio de 35 a 60 minutos, a lo largo de un período de tres semanas cercano al final del curso escolar.[42] Y se identificaron

[42] El guión de la entrevista fue el siguiente (ZAHORIK, 1987: 395):
1. Durante un día lectivo normal ¿con qué colegas sueles conversar?
2. ¿Cuánto tiempo suelen durar las conversaciones?
3. ¿En qué sitio tienen lugar estas conversaciones?
4. ¿Qué proporción de las conversaciones tiene que ver con la enseñanza en el aula y qué proporción con temas personales o sociales?

once ámbitos en los que los profesores intercambiaban ayuda (ZAHORIK, 1987: 389):

> 1. **Materiales**. Libros, películas, equipos, tareas para los estudiantes, juegos, y similares.
> 2. **Disciplina**. Problemas de conducta de los alumnos, así como sugerencias sobre cómo cóntrolar y motivar a los alumnos.
> 3. **Actividades**. Experiencias de aprendizaje para los alumnos tales como proyectos de biblioteca, tareas de composición escrita creativa, demostraciones científicas, y actividades poéticas.
> 4. **Individualización**. Problemas de aprendizaje de alumnos concretos, y discusión de las acciones más apropiadas a emprender para promover el aprndizaje.
> 5. **Evaluación**. Administración e interpretación de tests, asignación de notas, y modos de informar a los padres.
> 6. **Métodos**. Patrones generales de enseñanza tales como cómo aplicar [cierto método de enseñanza], como emplear una película, o cómo enseñar las ideas principales en la lectura comprensiva.
> 7. **Objetivos**. Metas y objetivos de asignaturas.
> 8. **Refuerzo**. Cómo elogiar o recompensar a los alumnos cuando hacen bien sus tareas.
> 9. **Cómo exponer**. Provisión de información a los estudiantes y demostración o modelación de varios procesos.
> 10. **Cómo hacer preguntas**. Cómo y cuándo plantear preguntas a los estudiantes, y
> 11. **Organización del aula**. Cómo ubicar los pupitres de los alumnos, murales y tablones para distintos tipos de información, y maneras de agrupar a los alumnos."

Según las respuestas de los profesores entrevistados, la ayuda colegiada suele referirse principalmente a materiales,

---

5. Describe algunos ejemplos en los que hayas **recibido** ayuda de un colega respecto a la enseñanza en el aula durante este curso (indagar tipos de ayuda, personas de quienes se ha conseguido, dónde tuvo lugar, cuándo se recibió).

6. Describe algunos ejemplos en los que **hayas dado** ayuda a algún colega respecto a la enseñanza en el aula durante este curso (indagar los tipos de ayuda, las personas de quienes se ha dado, dónde tuvo lugar, cuándo se dio).

7. ¿De qué temas, relacionados con la enseñanza, hablan los profesores de tu escuela en la sala de profesores, en las aulas o en otros lugares donde se suelen reunir?

8. Estima cuantas veces has ayudado a algún compañero y cuantas veces has recibido ayuda de un compañero durante el curso en cada uno de los siguientes temas: disciplina, evaluación, actividades, materiales, objetivos, métodos de enseñanza, refuerzo, cómo hacer preguntas, otros.

9. Durante este curso ¿con qué frecuencia has observado a un compañero enseñando o has sido observado por un compañero cuando enseñabas?

10. Señala en qué medida son útiles las siguientes fuentes para la enseñanza en el aula: supervisor o director, compañero, experimentación propia, profesor o curso universitario, asesor o curso de formación, literatura profesional, otros.

11. En tu opinión ¿por qué la mayoría de los profesores tienden a intercambiar ayuda acerca de métodos de enseñanza, objetivos, refuerzos, cómo hacer preguntas, evaluación y organización de aula con menor frecuencia que otros temas? (Esta pregunta se añadió a la entrevista sobre la base de las respuestas de los primeros 17 profesores a quienes se entrevistó.)

disciplina, actividades e individualización, el 70% de la ayuda dad o recibida corresponde a estas cuatro categorías. ZAHORIK (1987) subraya que estos cuatro temas tiene una característica común, están centrados en un grupo de alumnos o en un estudiante en particular; los temas restantes -sobre los que suele versar menos la ayuda mutua entre profesores- tienen como foco más bien la conducta del profesor.

Las razones que aducieron los profesores para explicar pro qué respecto a esos temas los profesores dan y reciben menos ayuda fueron las siguientes: comparativamente, la conducta del profesor no estan importante como la de los alumnos (43% de los profesores); la conducta del profesor es algo personal y privado (40%); la conducta del profesor es idiosincrásica (37%); la conducta del profesor es intuitiva y la intuición es difícil de comunicar (20%), y por último, la escasez de tiempo y oportunidades impide el intercambio respecto a la conducta del profesor (11%).

> "Como sería de esperar -señala ZAHORIK (1987: 391)- además de no compartir información acerca de la conducta del profesor, estos profesores no observaron a otros colegas, ni fueron observados. Sólo el 35% de los entrevistados dijeron haber sido observados o haber observado a otro colega durante el curso escolar. Además, en casi todos los casos, estas observacions no no fueron producto de la planificación sino de la casualidad de que un profesor entró en el aula de otro para pedir algún material o darle algún mensaje."

ZAHORIK (1987) describe el ejemplo de un par de profesores, según él, "el mejor ejemplo de colegialidad" de la muestra pero cuya colegialidad "terminaba en la puerta del aula".

Según los datos recogidos, tres cuartas partes de los profesores identificaron a colegas del mismo curso como las personas con las que intercambiaban ayuda. Por otro lado, la ayuda mutua entre profesores es una de las principales fuentes de

ayuda en cuanto a la enseñanza, junto a los consejos del director y la autoexperimentación.

Se encontró una diferencia significativa respecto al tipo de ayuda recibida y provista según la organización de la escuela. En las escuelas con una organización más tradicional los profesores dieron más ayuda respecto a materiales, mientras que en escuelas organizadas en equipos (formales o informales) dieron más ayuda individual. En cuanto a ayuda recibida, los profesores de escuelas tradicionales recibieron más ayuda en disciplina, mientras que los de escuelas organizadas en equipos recibieron más ayuda en cuanto a materiales. Este hallazgo no es sorprendente ya que en otros estudios (BIRD & LITTLE, 1983; citado en ZAHORIK, 1987) se ha llegado a la conclusión de que la colegialidad es mayor cuando hay disponibilidad de tiempo, espacio y otras formas de apoyo a la colaboración.

ZAHORIK (1987: 394-395) termina su trabajo ofreciendo tres sugerencias para promover la colegialidad, y específicamente el incremento en el intercambio de información acerca de la enseñanza:

> "proveer tiempo para que los profesores interaccionen entre sí, establecer equipos de nivel que fomenten la planificación, evaluación y toma de decisiones conjunta, y ayudar a los profesores a cambiar su perspectiva de la enseñanza como una tarea privada."

1.2. Estudios acerca de la mejora de la escuela y el desarrollo profesional de los docentes.

Bajo este epígrafe hemos agrupado diversos estudios de naturaleza algo diversa pero que tienen que ver con la mejora de la enseñanza, ya sea de la escuela o de los profesores. Estrictamente hablando, dentro de los que hemos denominado estudios acerca de la mejora de la escuela habría que diferenciar entre investigaciones sobre escuelas eficaces e investigaciones sobre la mejora de la escuela propiamente dicha (CLARK, LOTTO & ASTUTO, 1984; MORENO OLMEDILLA, 1992), sin embargo, ya que lo que aquí nos ocupa es el trabajo conjunto entre profesores utilizaremos una clasificación más burda. Los estudios sobre el desarrollo profesional de los docentes los hemos agrupado también bajo este apartado ya que cada vez está más claro que la mejora de la escuela pasa por la mejora del profesor y, a su vez, la mejora del profesor ocurre en el contexto de la mejora de la escuela, o, dicho con otras palabras: el desarrollo profesional es, a la vez, parte de la mejora de la escuela y el medio para alcanzarla.

Dividiremos la exposición en dos partes: en primer lugar repasaremos algunas características de las escuelas eficaces identificadas por diversos autores, luego resumiremos los resultados de algunos estudios empíricos relacionados con la innovación y el desarrolo profesional de los docentes.

Los estudios sobre escuelas eficaces han permitido la identificación de diversos factores que parecen estar asociados con el cambio efectivo a nivel escolar. ESCUDERO MUÑOZ (1986: 24-25), siguiendo a PURKEY & SMITH (1985a, 1985b), distingue entre

variables organizativas y de proceso, aunque las organiza de otra manera:[43]

Variables organizativas

1. Estilo de dirección del centro focalizado sobre la enseñanza, su coordinación y apoyo (BAEZ, 1991; EDMONDS, 1979a, 1979b, 1982; FULLAN, 1985; PURKEY & SMITH, 1983, 1985a, 1985b).
2. Existe una infraestructura de apoyo a nivel de la administración local o regional (BAEZ, 1991; FULLAN, 1985; PURKEY & SMITH, 1983, 1985a, 1985b).
3. Existen metas adaptadas por la escuela y expectativas altas en relación con el aprendizaje de los alumnos (BAEZ, 1991; EDMONDS, 1979a, 1979b, 1982; FULLAN, 1985; PURKEY & SMITH, 1983, 1985a, 1985b).
4. Enfasis en contenidos concretos relacionados con la innovación (BAEZ, 1991; EDMONDS, 1979a, 1979b, 1982).
5. Existe un sistema de control para el desarrollo de la innovación (BAEZ, 1991; EDMONDS, 1979a, 1979b, 1982; FULLAN, 1985, 1990).
6. La comunidad y los padres están implicados en el programa innovador (BAEZ, 1991; FULLAN, 1985; PURKEY & SMITH, 1983, 1985a, 1985b).
7. Se aprecia un cierto clima de orden y seguridad.(BAEZ, 1991; EDMONDS, 1979a, 1979b, 1982; FULLAN, 1985; PURKEY & SMITH, 1983, 1985a, 1985b)

Variables de proceso

1. Planificación colaborativa, en la que se combinan elementos pertenecientes a las iniciativas centrales de cambio con otros materializados en el análisis descentralizado para la toma de decisiones (BAEZ, 1991; FULLAN, 1985; PURKEY & SMITH, 1983, 1985a, 1985b).
2. Existencia de una estructura de apoyo que posibilita el trabajo conjunto, sobre lo que hacen los profesores en sus clase, entre estos y otros profesionales de apoyo (FULLAN, 1990).
3. Existencia de espacios para la interacción entre profesores y entre éstos y la dirección, con propósitos focalizados sobre la práctica de la enseñanza... Tales espacios escolares para la interacción y reflexión propician el surgimiento de un sentimiento de 'pertenencia' del proyecto innovador y pueden facilitar un clima de colegialidad en el centro (BAEZ, 1991; FULLAN, 1985, 1990; LITTLE, 1982; PURKEY & SMITH, 1983, 1985b).
4. Un estilo de aprendizaje, institucional y personal, desde la propia experiencia, enfocada desde la solución de problemas. En definitiva, un clima de experimentación institucional y personal (LITTLE, 1982).

STOLL Y FINK (1992), pro su parte, resumen las características de las escuelas eficaces en tres grandes ámbitos: una misión común, un énfasis en el aprendizaje (tanto de los alumnos como de los profesores) y un clima que promueve el aprendizaje (ver apartado 2.4.1. de este capítulo).

[43] Entre paréntesis añadimos otros trabajos que también señalan la importancia de cada variable.

Entre las variables de proceso identificadas por los diversos autores casi siempre aparecen la planificación colaborativa, la interacción entre profesores acerca de la enseñanza, una estructura de apoyo a la colaboración y un clima de aprendizaje personal e intitucional.

Tanto ESCUDERO MUÑOZ (1986) como FULLAN (1985) realizan un serie de consideraciones acerca de los procesos de cambio, entre las que destacamos las siguientes:

1. El cambio ocurre a lo largo del tiempo, es un proceso no un suceso, y, por lo tanto requiere tiempo.

2. El cambio escolar y la mejora de la calidad de la enseñanza puede ser definido como una especie de arte práctico que exige un equilibrio difícil de conseguir y una serie de combinaciones sutiles. FULLAN (1985) señala cuatro de los dilemas: voluntariedad vs. obligatoriedad, gran escala vs. pequeña escala (no sólo en cuanto al número de participantes sino también en cuanto a la complejidad del cambio), fidelidad vs. variedad, y dirección vs. flexibilidad.

3. La movilización de los proceso reales de cambio, más allá de acciones simbólicas, meros rituales o de dinámicas emprendidas por motivaciones de control político a corto plazo, requiere una red explícita de apoyos estructurales y organizativos, así como la creación de funciones asignadas a facilitadores externos del cambio.

En este sentido, FULLAN (1985) señala (a) que la asistencia técnica y el apoyo psicológico sostenido son claves para reducir la ansiedad e incertidumbre que general cualquier proceso de cambio, y (b) que las condiciones organizativas de la escuela, el

apoyo administrativo y la ayuda técnica externa contribuyen a que el proceso de cambio sea más o menos existosos.

4. El cambio, para ser efectivo, requiere cierta presión, presión que vehicula a través de la interacción entre profesores, y entre éstos y otros agentes.

5. El cambio puede emprenderse haciendo uso de múltiples estrategias. ESCUDERO MUÑOZ (1986) distingue dos grandes categorías: estrategias basadas en los profesores y estrategias basadas en el centro escolar. Las estrategias centradas en los profesores parten del reconocimiento de las experiencias de los profesores, y sus modos de pensar y enseñar como bases fundamentales para el desarrollo del cambio. Las estrategias organizadas en torno al centro como unidad de cambio, reconociendo el valor de las experiencias de los profesores en la configuración del cambio, subrayan al necesidad de que, para que el cambio sea efectivo, la escuela debe constituirse como un espacio de toma de decisiones relativamente autónomo, y los profesores deben implicarse en un proceso continuo de autorrevisión, desarrollo y mejora institucional y personal (ESCUDERO MUÑOZ, 1988).

Muchas de las estrategias centradas en los profesores suelen incluir la promoción de la colaboración de tal modo que se habla de desarrollo profesional cooperativo como un modo de "establecer relaciones claras, permanentes y estables entre el desarrollo del profesor y el desarrollo de la escuela" (MARCELO, 1991: 1; vid. OJA & HAM, 1984; SHOWERS, 1985).

Las estrategias basadas en la escuela como unidad de cambio tuvieron su origen, entre otras fuentes, en el Desarrollo Organizativo (FULLAN, MILES & TAYLOR, 1980; RUNKEL & SCHMUCK, 1984; SCHMUCK, 1977), sin embargo a lo largo del tiempo algunas

de ellas han pasado por un proceso de adaptación a las condiciones y caracteríticas de la escuela como organización (BOLIVAR y ESCUDERO, 1994; DALIN & RUST, 1983; ESCUDERO, 1990a, 1990b, 1992; WALLIN & BERG, 1983)[44]

FULLAN (1985), por su parte, distingue también dos tipos de estrategias: aquellas centradas en la innovación y aquellas basadas en la escuela en su conjunto (o en ciertos departamentos). Estas últimas suelen ser más comprensivas, y por lo tanto, requieren más tiempo y son más complejas, ya que suponen no sólo una innovación *en* la escuela sino una innovación *de* la propia escuela.

LIEBERMAN & MILLER (1984), en un sugerente artículo acerca de la mejora de la escuela, también llamaban la atención sobre una serie de "temas y variaciones" que resumen lo que sabemos acerca de el desarrollo profesional y la mejora de la escuela. Entre ellos estan los siguientes, muy relacionados, todos ellos con la colaboración:

- Trabajar *con* las personas más que *en* las personas.
- Reconocer la complejidad y la naturaleza artística y práctica del trabajo del profesor.
- Comprender que existen diferencias culturales específicas de cada escuela y cómo esas diferencias influyen en los esfuerzos de desarrollo.
- Proporcionar tiempo para el aprendizaje.
- Desarrollar la colaboración y la cooperación, creando las condiciones para que las personas hagan cosas juntas, hablen entre sí y compartan sus preocupaciones.
- Comenzar donde están las personas, no donde estás tú.
- Utilizar el conocimiento como un medio para ayudar a las personas más que para señalar sus defectos.
- Apoyar los esfuerzos de desarrollo protegiendo las ideas, comunicando las expectativas y proveyendo los recursos necesarios.
- Compartir las funciones de liderazgo como equipo, de modo que las personas puedan poner a disposición del grupo sus habilidades y adquieran experiencia al ejercer tales funciones.
- Comprender que el contenido y el proceso son esenciales, que no se puede tener el uno sin el otro.
- Tomar en cuenta y ser sensible a las diferencias en las perspectivas de los profesores y en las de otros agentes de la escuela o del entorno.

[44] El último número de *Revista de Educación* (304) está dedicado, precisamente, a la escuela como centro de cambio.

A continuación resumimos los resultados de tres estudios empíricos relacionados con la innovación y con el desarrolo profesional de los docentes: se trata de los trabajos de LITTLE (1982), WILSON & CORBETT (1983) y NEWMAN et.al. (1989).

Una de las investigaciones más citados en los trabajos acerca de la innovación o la colaboración es el de LITTLE (1982). El propósito principal del estudio fue explorar

> "algunos de los modos en que la organización social de la escuela como *lugar de trabajo* influye en la implicación de los profesores en oportunidades formales e informales de 'aprendizaje en el trabajo'" (LITTLE, 1982: 325).

Se recogieron de datos en seis escuelas urbanas integradas (tres de educación primaria y tres secundaria) seleccionadas según dos criterios: el grado de implicación de sus miembros en proyectos escolares de desarrollo profesional y el grado de eficacia demostrable de la escuela. El proceso de selección consistió en la identificación de un grupos de escuelas cuyos alumnos habían alcanzado puntuaciones relativamente altas o relativamente bajas en tres áreas del curriculum (lectura, lenguaje y matemáticas), durante tres años. Luego por medio de un procedimiento de nominación, realizado con la ayuda de responsables del distrito y personas relacionadas con la formación permanente, se elaboró la lista definitiva. Luego se enparejaron las escuelas de primaria y secundaria según los siguientes criterios: "alta efectividad" y "alta implicación", "alta efectividad" y "baja implicación", "baja efectividad" y "alta implicaión". De la primera pareja esperaban extraerse conclusiones acerca de la contribución del desarrollo profesional a la eficacia de la escuela; de la segunda se esperaba aprender algo acerca de aspectos del contexto que contribuyen a la eficacia podían ser incorporados en futuros programas de desarrollo profesional en el distrito y acerca del modo en que

los profesores consiguen desarrollar de moso sostenido una enseñanza de calidad, y, de la tercera pareja de escuelas pretendían recogerse evidencias acerca de qué aspectos del contexto de tabajo o de los programas de desarrollo profesional habían limitado la influencia del programa en la eficacia de la escuela.

La metodología utilizada consistió en una etnografía concentrada o condensada ("a focused ethnography"). Se tuvieron entrevistas semiestructuradas con 105 profesores y 14 miembors de equipos directivos, y se llevaron a cabo observaciones en cada escenario (en las aulas de 80 profesores, en seis reuniones de formación, y en pasillos, comedores escolares, reuniones de claustros, oficinas y espacios al aire libre). En las escuelas primarias se entrevistó al director y a todo el profesorado del centro. En las escuelas secundarias las entrevistas y observaciones se concentraron en el equipo directivo y en una muestra de profesores.

Como resultado del análisis de las evidencias recogidas se elaboró un inventario de interacciones entre profesores características de los seis centros. Pero el resultado más citado de la investigación son las cuatro tipos de prácticas colegiadas presentes en escuelas efectivas y adaptables que contribuyen a un efectivo desarrollo profesional de los docentes (LITTLE, 1982: 331):

> Los profesores hablan de modo frecuente, continuo, y concreto acerca de la enseñanza en el aula (no de las características y fallos del profesor, ni de la vida social de los profesores, las limitaciones y fallos de los alumnos y sus familias, o las grandes demandas que la sociedad impone a la escuela). A través de ello los profesores desarrollan un lenguaje común ajustado a la complejidad de la enseñanza, capaz de distinguir una práctica y sus virtudes de otra, y capaz de integrar amplios conjuntos de prácticas en el contexto de perspectivas claras y razonables sobre la tarea de emnseñar... la utilidad del trabajo colegiado y el rigor de la experimentación con la enseñanza es función directa de la concreción, precisión y coherencia del lenguaje compartido.
>
> Los profesores son observados frecuentemente y reciben críticas útiles (aunque potencialmente intimidantes) sobre su enseñanza. Tal

observación e intercambio proporciona referentes comunes para el lenguaje compartido sobre la enseñanza a un nivel de precisión y concreción que hace que la conversación sobre la enseñanza sea útil.

Los profesores planifican, diseñan, investigan, evalúan y preparan juntos materiales de enseñanza. Las observaciones más sutiles siguen siendo académicas ('sólo teoría') sin ponerlas a prueba en la práctica. A través del trabajo conjunto sobre materiales de enseñanza los profesores comparten la considerable responsabilidad del desarrollo necesario para la mejora a largo plazo, confirman su compresión emergente de sus enfoques de enseñanza y elevan los criterios para el trabajo que realizan, tanto ellos como sus alumnos.

Los profesores se enseñan la práctica de la enseñanza. En las escuelas más adaptables, en algún momento u otro, en algún tema o tarea, a la mayoría de los profesores se les permite y anima a jugar el papel de instructores de otros."

Estas cuatro prácticas distinguen claramente las escuelas más efectivas de las menos efectivas, las más adapables de la menos adaptables, que LITTLE (1982) las denomina "prácticas críticas de adaptabilidad".

En cuanto a la *localización* de las "prácticas críticas", en las escuelas efectivas los cuatro tipos tenían lugar en todo el edificio y durante toda la semana de trabajo. Por otro lado, la *frecuencia* absoluta de interacción entre profesores puede tomarse como una indicación de su importancia relativa. Cuanto más frcuente es la interacción más probable es que se convierta en un hábito.

En cuanto al *foco* de las conversaciones, en las escuelas efectivas la interacción acerca de la enseñanza está centrada, consciente y continuamente en la práctica, en lo que los profesores hacen, con qué propósitos, en qué situaciones, con qué materiales y con qué resultados manifiestos. Respecto a la *concreción del lenguaje*, en las escuelas relativamente efectivas los profesores parecían haber elaborado una cultura técnica compartida, lo cual lleva a LITTLE (1982) a la conclusión de que cuanto más concreto sea el lenguaje conocido y dominado por los profesores para la descripción, análisis e interpretación y evaluación de la práctica de la enseñanza, mayor será la probable

utilidad de la interacción y mayor la influencia potencial sobre las prácticas de enseñanza.

En cuanto a la *relevancia* de las interacciones, LITTLE (1982) llega a dos conclusiones básicas: (1) cuanto más relevante sea la interacción -es decir, cuanto más clara es la participación en las "prácticas críticas"- mayores serán las posibilidades de que la intercción influya en las prácticas de los profesores y la efectividad de la escuela; (2) cuanto más exigente sean las interacciones y más apremiantes las circunstancias, mayor será el riesgo percibido al participar y más destacadas serán las sanciones oficiales en generar participación. Respecto a la *reciprocidad*, en las escuelas efectivas las interacciones acerca de la enseñanza son consideradas como recíprocas, incluso cuando implican a personas de diferente estatus o diferentes funciones. La reciprocidad significa igualdad de esfuerzo por las partes implicadas, igual humildad dada la complejidad de la tarea y los límites del propio entendimiento, pero sobre todo, una manera de actuar y hablar que, reconociendo que la evaluación de una práctica individual está muy relacionada con la evaluación de la competencia de la persona, distingue ambos planos centrándose en la primera. Por último, en cuanto a la *inclusividad*, en las escuelas eficaces las interacciones acerca de la enseñanza tienden a ser inclusivas, es decir, una gran proporción de profesores del claustro participa y es parte del grupo de innovadores. En dichas escuelas, incluso cuando grupos más reducidos exploran nuevas alternativas de enseñanza son cuidadosos respecto a las consecuencias para otros colegas y preparan estrategias preventivas para involucrar a otros o para preservar su derecho a no participar.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la conclusión más relevante del estudio de LITTLE (1982) fue que la mejora profesional no es una empresa individual sino un fenómeno

esencialmente organizativo. La escuela como lugar de trabajo se confirma como extraordinariamente relavante para el desarrollo profesional de los profesores.

> "Sin negar las diferencias interindividuales en intereses, habilidades, compromiso, curiosidad o perseverancia, según las evidencias recogidas, los patrones de interacción e interpretación que prevalecen en cada centro escolar crean ciertas posibilidades y establecen ciertos límites para el desarrollo profesional" (LITTLE, 1982: 338).

WILSON & CORBETT (1983) realizaron un estudio en el que examinaron un aspecto específico del contexto organizativo de 14 escuelas de primaria y secundaria: la naturaleza y el grado de cohesión de los vínculos internos de la escuela. Definieron los vínculos internos de la escuela como "el grado en que las partes de una organización son capaces de funcionar independientemente unas de otras" e identificaron tres tipos de vínculos: culturales, estructurales e interpersonales (para una definición de cada uno de los vínculos ver el apartado 2.4.1. de este capítulo).

El objetivo del estudio consistió en explorar la relación existente entre cada uno de los vínculos internos y "la cantidad de implementación", es decir, el número de personas que llevaban a cabo innovaciones en las aulas.

Los resultados cuantitativos mostraron que los vínculos culturales e interpersonales (definidos como oportunidades para la observación mutua, una de las cuatro "prácticas críticas" identificadas por LITTLE, 1982) eran menos frecuentes que los vínculos estructurales e interpersonales (definidos como oportunidades para la discusión sobre la enseñanza, otra de las "prácticas críticas" de LITTLE, 1982). La mayor correlación se observó entre el indicador de vínculo cultural y el indicador de puesta en práctica de innovaciones. Sin embargo, un análisis más

detallado de los datos mostró que los vínculos interpersonales influían en la cantidad de implementación: las oportunidades para la discusión en las reuniones entre profesores tenía una relación positiva con el número de profesores de cada escuela que participaban en innovaciones.

NEWMANN et al (1989) llevaron a cabo una investigación acerca de los factores organizativos que afectan el sentido de eficacia, comunidad y las expectativas de escuelas secundarias. Aunque dicha investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, en contraste con las dos últimamente reseñadas, nos ha parecido adecuado resumir alguno de sus resultados. Partiendo del supuesto de que la alienación[45] de los profesores en escuelas secundarias puede reducirse por medio de mejoras en la organización de las escuelas.

Las tres variables dependientes del estudio fueron la sensación de eficacia, el sentido de comunidad, y las expectativas. La sensación de eficacia se definió como la perpcepción del profesor de que su enseñanza merece el esfuerzo invertido, ya que promueve el éxito de los alumnos y es personalmente satisfactoria. El sentido de comunidad se conceptualizó como una relación de unidad, pertenencia, y interdependencia cooperativa entre colegas que contrarresta la fragmentación característica de los centros de secundaria. Por último, las expectativas se refiren a las percepciones de los profesores del grado en que los alumnos son capaces de aprender el material que los profesores tratan de enseñar.

Las variables independientes incluía una serie de variables descriptivas o contextuales y una serie de variables organizativas. Dado que sólo nos interesan éstas últimas las

[45] Definida como "relaciones de distanciamiento, estrañamiento, fragmentación, aislamiento y separación" (NEWMANN et al, 1989: 222).

enumeranos a continuación: (1) conducta ordenada de los alumnos, (2) disposición de los miembros del equipo directivo a responder a las demandas de mejora los profesores, (3) influencia de los profesores en la toma de decisiones, (4) promoción de la innovación, (5) el conocimiento de los profesores acerca de los programas de enseñanza de otros colegas, (6) la ayuda mutua entre profesores para mejorar la enseñanza, (7) el liderazgo instructivo del director, (8) programas de formación permanente relacionados con las necesidades de los profesores, (9) tiempo de colaboración, y (10) tiempo para el desarrollo profesional.

Se utilizaron datos de una muestra nacional de 353 centros públicos de secundaria recogidos a través de un cuestionario estandarizado de 150 ítems, pero para este estudio sólo se utilizaron cierto número de ítems.

Los resultados principales fueron los siguientes. Varios factores organizativos mostraron tener una relación sustantiva con la sensación de eficacia, concretamente la conducta ordenada de los alumnos, la disposición de los miembros del equipo directivo a responder a las demandas de mejora los profesores, la influencia de los profesores en la toma de decisiones, la promoción de la innovación, el conocimiento de los profesores acerca de los programas de enseñanza de otros colegas, y el liderazgo instructivo del director. Sólo dos factores parecen estar relacionados con el sentido de comunidad: la disposición de los miembros del equipo directivo a responder a las demandas de mejora los profesores y la promoción de la innovación, mientras que sólo la conducta ordenada de los alumnos parece afectar a las expectativas. Entre las características organizativas ésta última variable es la que mostró una relación más estrecha con las tres variables dependientes.

Como conclusión del estudio NEWMANN y col. (1989) señalan que, a pesar de que sería necesario un mayor trabajo de análisis dado que se trata de un estudio correlacional, el análisis de los datos recogidos sugiere que la alienación en centros de secundaria puede ser reducida incrementando el apoyo organizativo a la conducta ordenada de los alumnos, la innovación y experimentación de los profesores, la coordinación del curriculum y la ayuda mutua entre profesores, y la mayor disposición de los miembros de los equipos directivos a responder a las demandas de mejora los profesores.

Los resultados de este estudio muestran que algunas variables que se han considerado hasta ahora críticas para la efectividad de las escuelas, como por ejemplo: el tiempo dedicado a actividades de desarrollo profesional, el grado de liderazgo del director, y la influencia de los profesores en la toma de decisiones, no se correlacionan con el sentido de eficacia y comunidad, ni con las expectativas de las escuelas estudiadas. Sin embargo, NEWMANN y col. (1989) consideran que no hay que descartarlas en futuros análisis. En algún caso la inoperancia de la variable vino determinada por su operacionalización en el cuestionario más que por su irrelevancia en la práctica:

> "Que ni el tiempo dedicado al desarrollo profesional ni el tiempo de reuniones o de colaboración no tuvieran un impacto positivo es consistente con la sabiduría práctica, a saber, que la calidad de ciertas experiencias profesionales es posiblemente más importante que la cantidad de tiempo invertido en ellas" (NEWMANN y col. ,1989: 236).

1.3. Estudios acerca de la escuela como lugar de trabajo profesional

Bajo este nombre hemos reunido una serie de estudios -la mayor parte de los mismos publicados a partir de la segunda mitad de la decada de los ochenta-, heterogéneos en su procedencia y naturaleza, sobre la colaboración, sobre las condiciones organizativas en que los profesores desarrollan su tarea de enseñanza y sobre la enseñanza como profesión.

Comenzaremos comentando algunas revisiones acerca de las condiciones organizativas del trabajo de los profesores relacionadas con la colaboración (GLICKMAN, 1985; ROSENHOLTZ & KYLE, 1984, y BIRD & LITTLE, 1986). Luego revisarmos algunos de los trabajos de LITTLE (1982, 1984, 1990a, 1990b). A continuación comentaremos brevemente dos revisiones relativamente recientes acerca la colaboración (SCOTT & SMITH, 1987; SMITH & SCOTT, 1990). En penúltimo lugar presentaremos la clasificación que propuso MAHAFFY (1989) de tipos de trabajo conjunto entre profesores, para finalizar exponiendo, con cierto detalle, la propuesta de HARGREAVES (1991a, 1991b, 1993) acerca de las culturas de la enseñanza.

En un breve artículo de difusión publicado en *Educational Leadership*, GLICKMAN (1985) resume algunas de las características del contexto de trabajo de los profesores que impiden la mejora escolar y ofrece, también, algunas soluciones. Su tesis principal es que para mejorar la enseñanza necesitamos prestar atención constante a los esfuerzos por conseguir que los profesores trabajen conjuntamente en torno a preocupaciones e intereses relacionados con la enseñanza, y aunque escribe desde la perspectiva de la supervisión escolar sus apreciaciones entendemos que son válidas desde otras perspectivas (p.ej.: la de

los propios profesores o la de miembros de equipos directivos). Para conseguir eso es necesario crear en los centros escolares un ambiente de trabajo que contribuya al aprendizaje profesional mutuo, tarea cirtamnte difícil, pero para la que podemos echar mano del conocimiento disponible acerca de klas características de las escuelas eficaces.

GLICKMAM (1985) considera que hay cuatro factores, del contexto de trabajo de los profesores, que impiden que las escuelas mejoren: las reponsabilidades atribuídas a los profesores noveles, la invisibilidad y el aislamiento n que se desarrolla habitualmente la tarea de enseñar, la ausencia de diálogo profesional, y la escasa influencia que tienen la oportunidad de ejercer los profesores sobre su contexto de trabajo. Vayamos una por una.

En primer lugar, normalmente, en las escuelas se asignan a los profesores noveles y menos experimentados las tareas más difíciles:

> Cuando un profesor deja una escuela "los demás profesores frecuentemente van a su clase y cogen cualquier material, equipo o mueble de valor y lo reemplazan por otros que a ellos no les sirven. El nuevo profesor entra a un aula equipada con sobras. Además, el equipo directivo suele asignar los alumnos más difíciles y con menor rendiminto académico al nuevo profesor. Los profesores noveles, por lo tanto, son dejados con los alumnos que exigen más atención y n las aulas peor equipadas. Mientras tanto los profesores con xperincia experimentan una situación inversa -los estudiantes que exign menos atención y las aulas mejor equipadas. El mensaje para los profesores noveles es: 'Bienvenido a la enseñanza. Veamos si puedes hacerlo'. Este ambiente profesional difícilmente llevará a los profsores a apoyarse mutuamente y a compartir su tarea de enseñanza. Si los nuevos profesores lo hacen, pasarán sus ritos de iniciación al siguiente grupo de noveles" (GLICKMAN, 1985: 38-39).

En segundo lugar, la invisibilidad y el aislamiento en la enseñanza siguen siendo dominantes en la mayoría de los centros escolares.

> "Aunque las escuelas públicas han evolucionado desde las escuelas compuestas por un aula, todavía existen aulas cada dos metros a lo largo

del corredor. Los profesores tienen sus propios alumnos, sus propias aulas, sus propias programaciones. En el fondo, los profesores pueden esconder su clase de los demás profesores y de los supervisores... la mayoría de los profesores no son observados enseñando, ni observan a otros colegas enseñar. Es de destacar que varios profesores pueden trabajar en el mismo edificio en la misma tarea común (enseñar) con la misma clientela (alumnos) sin apenas conocimiento de lo que los demás profesores están haciendo. ¿Cómo pueden los profesores conocer el modo en que están complementando, reforzando o contradiciendo mutuamente su enseñanza?" (GLICKMAN, 1985: 39).

A este respecto ROSENHOLTZ & KYLE (1984: 10) afirman que

"El aislamiento del profesor es algo más que la separación fisica. En ambientes en los que predomina el asilamiento hay una opinión compartida según la cual los profesores individualmente son responsables del funcionamiento de sus clase, y ellos están de acuerdo, y los demás le conceden, plena autonomía para hacerlo así."

Según ellas en los centros en los que predomina el asilamiento predomina la opinión de que pedir consejo a otros profesores es admitir, al menos en cierto grado, una falta de competencia en la enseñanza. Del mismo modo ofrecer ayuda a otro colega sin que ésta haya sido solicitada no es bien visto, porque implica que la persona que ofrece ayuda se considera más competente. Uno de los resultados del predominio de normas de independencia es que culturalmente "se prohibe el diálogo sustantivo acerca de la enseñanza, incluso acerca de los asuntos más rutinarios de la misma" (ROSENHOLTZ & KYLE, 1984: 10). Esto nos lleva al siguiente factor identificado por GLICKMAN (1985).

En tercer lugar, ya que la mayoría de las aulas están ocultas unas de otras, los profesores no invierten mucho tiempo en el diálogo acerca de la enseñanza en el aula.

"Los profesores tienen pocas oportunidades para hablar unos con otros, y cuando lo hacen es en los pasillos o durante un período en que no tienen que enseñar (entre clases y clase o al final del período de enseñanza) en la sala de profesores. Con frecuencia, tal diálogo es de naturaleza social y no profesional. Los profesores ocupan una considerable proporción de su tiempo hablando con alumnos y socializando unos con otros pero no resolviendo problemas de enseñanza" (GLICKMAN, 1985: 39).

ROSENHOLTZ & KYLE (1984) señalan que sin diálogo profesional, hay pocas oportunidades para que los profesores desarrollen metas comunes y llegen a acuerdos acerca de los medios más apropiados para alcanzarlas. Por lo tanto, el aislamiento da lugar a un círculo vicioso: "Sin metas comunes los profesores tienen pocas razones para implicarse en un diálogo profesional, pero sin diálogo profesional hay pocas probabilidades de que surjan metas comunes" (ROSENHOLTZ & KYLE, 1984: 13). Pero no sólo eso, en ausencia de objetivos y métodos comunes, la enseñanza en una escuela se fragmenta en tantas piezas como profesores haya.

> "Además, sin objetivos de enseñanza comunes, cada profesor dirigirá sus esfuerzos de mejora n una dirección totalmente difernte a la de sus colegas, lo cual hará que el desarrollo profesional a nivel escolar sea una empresa prácticamente imposible" (ROSENHOLTZ & KYLE, 1984: 13).

Y, en cuarto lugar, un último factor indentificado por GLICKMAN (1985) es que los profesores tienen pocas oportunidades de tomar decisiones sobre sus vidas de trabajo.

> "Los horarios son fijados por otros, a los profesores se les dice qué enseñarán y cuando enseñarán. Curricula externamnte impuestos y políticas diseñadas fuera de la escuela reducen sus poisbilidades de tomar decisiones. [Algunas investigaciones han mostrado] que los profesores virtualmente no están implicados en las decisiones que atañen a toda las escuela [como unidad organizativa]" (GLICKMAN, 1985: 39).

¿Qué puede hacerse para quitar estos obstáculos? GLICKMAN (1985) ofrece cuatro sugerencias generales y ocho específicas. Las cuatro sugerencias generales son las siguientes: aumentar gradualmente las responsabilidades de los profesores noveles, aumentar la visibilidad entre profesores, incrementar el diálogo profesional entre profesores y incrementar la capacidad de decisión de los profesores sobre la enseñanza y sobre su contexto de trabajo.

Dos sugerencias prácticas que pueden contribuir a aumentar gradualmente las responsabilidades de los profesores noveles son: (a) planificar con profesores experimentados estrategias para hacer que el primer año de experiencia sea una situación de responsabilidades restringidas, que incluya apoyo y ayuda entre iguales que facilite el ingreso de los profesores noveles en la profesión, y (b) planificar un "sistema de compañeros", emparejando profesores expertos con profesores noveles, de modo que el novel tenga alguien a quien recurrir para recabar información o ayuda.

En esta línea ROSENHOLTZ (1989), en un trabajo acerca de las condiciones del lugar de trabajo que contribuyen al compromiso y la calidad de los profesores, extrajo algunas implicaciones para la elaboración de programas de inducción a la enseñanza. Según ella, si se quiere retener en la profesión docente a las personas con mayor talento académico, las escuelas deberían ofrecer a los profesores noveles las siguientes experiencias:

"1. Ser adscritos inicialmente a puestos que no estén en las escuelas más difíciles, ni que requieran enseñar a los alumnos más difíciles.
2. Disponer de la discreción y autonomía necesarias para realizar elecciones importantes acerca de asuntos relacionados con la clase basándose en informaciones acerca de opciones y posibilidades adquiridas por medio de opotunidades de participación en la toma de decisiones con otros colegas y directivos.
3. Disponer de metas claras, establecidas por los equipos directivos, los colegas y ellos mismos, en cuyo logro dirigir sus esfuerzos.
4. Recibir información clara, frecuente y útil del equipo directivo acerca de su progreso profesional, así como sugerencias que les ayuden a mejorar.
5. Recibir estímulo y reconocimiento por sus esfuerzos por parte de miembros del equipo directivo del centro y colegas.
6. Disfrutar de un ethos escolar que estimule explícitamente la solicitud de ayuda cuando es necesario y que no les haga sentirse amenazados cuando otras personas le ofrecen ayuda.
7. Diponer de oportunidades para conversar fercuentemente con colegas más expertos acerca de las posibiliades y problemas de la enseñanza, observarles en su trabajo y ser observados por ellos.
8. Ser estimulados a experimentar continuamente con nuevas ideas de enseñanza y disfrutar con colegas que hacen lo mismo.
9. Que la escuela a la que estén destinados dispona de criterios comunes sobre de la conducta de los alumnos y que se les ayude a hacerlas cumplir consistentemente.

10. Disfrutar de oportunidades de participar en esfuerzos de la escuela que impliquen a los padres en el aprendizaje de sus hijos y que mantengan a los padres regularmente informados.

Dos sugerencias que pueden ayudar a aumentar la visibilidad entre profesores son las siguientes: (a) fomentar que los profesores se visiten unos a otros en sus aulas y, por lo tanto, lo que otros están haciendo; el profesor visitado puede pedir al visitante que observé y le proporcione información sobre aspectos particulares de la clase, y (b) celebrar reuniones después del horario lectivo en diferentes aulas donde se les pida a los profesores que defiendan lo que enseñan y el modo en que lo enseñan.

Se puede incrementar el diálogo profesional entre profesores de las siguiente maneras: proporcionando tiempo para el diálogo profesional entre profesores durante las reuniones del claustro, dando a los profesores tiempo para que propongan planes acerca de lo que ellos pueden hacer para cambiar los problemas existentes y procurando que la conversación se centre en acciones que los profesores puedan controlar.

Dos modos concretos de incrementar la capacidad de decisión de los profesores sobre la enseñanza y sobre su contexto de trabajo son: (a) animar a los profesores a trabajar en grupos en los cuales puedan controlar parte de sus propios programas de enseñanza, materiales y curriculum; los profesores pueden agruparse por niveles o por asignaturas y se les puede dar la responsabilidad total para planificar algunas actividades para el año escolar; (b) pedir continuamente a los profesores que piensen en una filosofía práctica, no en una teórica: ¿cuál es el propósito de la escuela? ¿que los alumnos alcancen el éxito académico u otras formas de conocimiento? ¿valoramos la memorización y la repetición o la experimentación y la curiosidad intelectual? ¿queremos que los alumnos llegen a ser conscientes

de sus propios valores? ¿queremos conformismo o autonomía? ¿o queremos desarrollar todo esto?

BIRD & LITTLE (1986), en un trabajo muy sugerente, tratan de presentar cómo las escuelas organizan la ocupación de enseñar y proponen algunas sugerencias para reorganizar las escuelas con el propósito de mejorar la enseñanza que proveen. Al describir la organización de la enseñanza en las escuelas distinguen entre las *demandas* que reciben las escuelas de su entorno, los *apoyos* con que cuentan y las *normas* internas que se generan para hacer frente a las demandas, teniendo en cuenta los apoyos que se reciben.

Definen las normas como "los modos esperados y habituales de hacer las cosas" (BIRD & LITTLE, 1986: 496), y distinguen tres tipos de normas: *normas cívicas, normas de enseñanza,* y *normas de mejora*. Las normas cívicas se refieren a "los modos en que las personas se relacionan mutuamente de manera humana y justa" (BIRD & LITTLE, 1986: 496); las normas de enseñanza tienen que ver con "los modos en que los profesores se relacionan con los alumnos" (BIRD & LITTLE, 1986: 496), mientras que las normas de mejora se refieren a "los modos en que los profesores mejoran su propia actuación profesional y la de la escuela en su conjunto" (BIRD & LITTLE, 1986: 496).

Como ya señalamos, según BIRD & LITTLE (1986), las normas escolares responden a demandas externas, concretamente las normas cívicas pretenden hacer frente a las demandas de cierto orden moral en la escuela, las normas de enseñanza pretenden responder a las demandas de ciertos resultados en el aprendizaje de los alumnos, mientras que las normas de mejora persiguen dar respuesta a las demandas de cambio. Los agentes del entorno de la escuela no sólo ejercen presiones en ciertas direcciones sino que

también ofrecen ciertos apoyos a la convivencia, al aprendizaje de los alumnos y a la mejora de la escuela.

En este sentido BIRD & LITTLE (1986: 498) afirman que

> "El éxito de las escuelas y los profesores depende considerablemente de lo acertado de las demandas que se les hacen, de la extensión y el carácter del apoyo que reciben, y del equilibrio entre demandas y apoyos".

Sin embargo, los miembros de la escuela no están a merced ciega de las demandas y apoyos del entorno en el que están ubicadas:

> "Las escuelas son invenciones de sus miembros pasados y presentes. Los miembros de una escuela tiene la posibilidad de responder a las demandas que se hacen a la escuela y la oportunidad de obrar según su voluntad. Por medio de la iniciativa, la negociación y la repetición, los miembros de una escuela modifican las expectativas y los hábitos sobre los modos de hacer las cosas" (BIRD & LITTLE, 1986: 498).

No obstante, hay que reconocer que, dado el aislamiento predominante en la mayoría de las escuela, la construcción de normas cívicas y de enseñanza claras e influyentes es difícil. Unos poco centros mantienen normas sólidas de colegialidad y experimentación. Son centros cuyas condiciones habituales e historia reflejan iniciativa, es decir, esfuerzos sostenidos y explícitos por mejorar la enseñanza. Según BIRD & LITTLE (1986: 498),

> "es más probable que se desarrollen normas de colegialidad y experimentación cuando los profesores y los directores (a) describen y fomentan la experimentación cooperativa, (b) modelan ellos mismos esa conducta, (c) proporcionan apoyo material aquellos que experimentan y colaboran, (d) incentivan a aquellos que se unen a tal empresa (e ignoran o sancionan a aquellos que no se unen), y (e) defienden a los colegas cuando sus inicaitivas son amenazadas".

Por otra parte, se fomentan normas de colegialidad y experimentación

"cuando profesores y directores participan en experiencias de formación u otros tipos de interacción diseñados para (a) fraguar metas comunes para mejorar la práctica, (b) promover acuerdos acerca de las prácticas que se consideran pedagógicamente más apropiadas, (c) desarrollar un lenguaje compartido con el que describir y analizar la práctica, y (d) ayudar a los participantes a lograr las habilidades y actitudes que necesitan para observarse mutuamente, enseñarse mutuamente y trabajar conjuntamente de otras maneras" (BIRD & LITTLE, 1984: 498-499).

Por último, proponen una serie de medidas para reorganizar las escuelas para la mejora. De entre todas ellas quisieramos destacar la disponibilidad de tiempo para interactuar con los colegas. Según BIRD & LITTLE (1986: 504):

"El recurso más importante para la mejora es la disponibilidad de tiempo con los colegas: tiempo para que los profesores estudien, analicen y perfeccionen sus prácticas; tiempo para que los directores, jefes de estudios, jefes de departamento y coordinadores de equipo apoyen los esfuerzos de mejora; tiempo para que los claustros examinen, debatan y perfeccionen sus normas cívicas, sus normas de enseñanza y sus normas de mejora. Debería proporcionarse muchísimo más tiempo para estas actvidades en una jornada escolar normal, por adición o por eliminación de actividades que son menos importantes que la mejora sistemática de la enseñanza".

Seguramente, el procedimiento para conseguir que los profesores dispongan de más tiempo para implicarse en esfuerzos de mejora (por adición o por eliminación de otras actividades más menos relevantes) es discutible, sin embargo, la necesidad creemos que es evidente, dadas las crecientes demandas educativas que desde el Estado y la sociedad se imponen a las escuelas en las sociedades occidentales.

Una de las investigadoras que se ha ocupado de estudiar la colaboración, durante más de una década, ha sido LITTLE (1982, 1984, 1990a, 1990b), realizando contribuciones relevantes a la conceptualizacion en este ámbito de estudio. Como ya señalamos, su trabajo de 1982 ha sido punto de referencia casi obligado al abordar el tema de la colegialidad. Sin embargo, sus últimos trabajos son menos conocidos, aunque han supuesto una refinación de sus teorizaciones iniciales y cierto cambio de perspectiva.

Dado que ya comentamos uno de sus trabajos con Bird (BIRD & LITTLE, 1984) y su trabajo de 1982, (ver apartado 1.2. de este capítulo) y más adelante comentaremos el de 1990b (apartado 2.2 de este capítulo), aquí nos detendremos, principalmente en su trabajo de 1990a.

En un trabajo titulado "La persistencia de la privacidad: Autonomía e iniciativa en las relaciones de trabajo entre profesores" plantea la necesidad de revisar algunos de los supuestos dominantes acerca de la naturaleza, extensión e importancia de las relaciones colegiadas y de replantear la investigación en este ámbito. En la introducción, por ejemplo señala que el supuesto según el cual existe una conexión entre un incremento en las relaciones colegiales y el cambio orientado a la mejora no está justificado: "Los grupos estrechamente unidos pueden ser intrumentos para promover el cambio o para conservar el presente" (LITTLE, 1990a: 509).

Para avanzar en el estudio de la colegialidad LITTLE (1990a) distingue entre la forma que adoptan las relaciones de colaboración y el contenido de dichas relaciones. En el primer ámbito -la forma- propone distinguir entre vínculos "débiles" y "fuertes" entre profesores y esboza un continuum de relaciones colegiadas, como heurístico provisional para el estudio de la colaboración. En un continuum que va de la independencia a la interdependencia LITTLE (1990a) sitúa cuatro formas de colaboración: el intercambio de historias e ideas, el intercambio de ayuda y apoyo, el intercambio de materiales y el trabajo conjunto. Cada una de ellas, en ese orden, implican una demanda creciente de autonomía colectiva e iniciativa mutua:

> "La transición de condiciones de independencia total hacia una interdependencia completa supone cambios en la frecuencia e intensidad de las interacciones de los profesores, en las posibilidades de conflicto y en la probabilidad de influencia mutua. Es decir, con cada cambio sucesivo, la justificación de la autonomía se traslada del juicio y la preferencia individual al colectivo. Con cada cambio, las

> tradiciones heredadas de no interferencia e igualdad de estatus entran en tensión con la perspectiva de la iniciativa mutua en cuanto al curriculum y la enseñanza" (LITTLE, 1990a: 512).

LITTLE (1990a) afirma que disponemos de poco conocimiento acerca del modo en que el *intercambio informal de historias e ideas* influye en el trabajo de los profesores en el aula. Sin embargo, ella se atreve a aventurar que cuando condiciones contextuales (en la organización del espacio, el tiempo y la tarea) restringen las interacciones entre profesores y cuando el trabajo del profesor permanece escasamente visible, las historias en poco pueden contribuir a la iluminación de los principios que subyacen a planificación y la acción del profesor. Además, cuando el intercambio de historias constituye el modo dominante o exclusivo de interacción probablemente contribuye más bien a mantener, que a alterar, los patrones de práctica independiente.

En cuanto al *intercambio de ayuda y consejos*, LITTLE (1990a) señala que aunque todos los profesores esperan recibir consejo de los colegas cuando se lo pidan, en la práctica los profesores distinguen claramente la frontera entre ofrecer ayuda cuando se les solicita e interferir de modo injustificado en el trabajo de otro colega. La valoración que hace LITTLE (1990a) de este tipo de interacción colegiada también es crítica:

> "¿Son los intercambios de ayuda y apoyo lo suficiente frecuentes, vigorosos y extendidos en toda la escuela como para servir para algo más que resolver crisis? (¿Estamos poniendo parches, reasfaltando la carretera o inventando nuevos modos de transporte?) En intercambios superficiales o infrecuentes los profesores pueden ofrecer confianzas que sirven sólo para confirmar las prácticas vigentes sin juzgar su valor" (LITTLE, 1990a: 517).

El *intercambio de métodos y materiales* es un tipo de interacción colegiada variable en forma y consecuencias. Puede ser algo culturalmente permisible u obligatorio, puede implicar a más o menos profesores, puede ser recíproca o meramente marginal.

Además, los profesores pueden revelar mucho o poco de su pensamiento y su práctica educativa.

> "En principio -afirma LITTLE (1990a: 519)-, el intercambio de materiales y métodos incrementa el bagaje colectivo de recursos; en la práctica los profesores describen la acumulación individual de un archivo de recursos como algo laborioso que puede provocar la reducción, el agotamiento o el compromiso de los recursos cuando es compartido con otros. Entre los 'costos ocultos del intercambio de experiencia' están el riesgo de una carga añadida de planificación y preparación (a medida que los profesores reemplazan las ideas que han sido 'descartadas') y una erosión del corpus de ideas, métodos, y materiales que sirven de base a la reputación individual, que proporciona a los profesores una identidad y un estatus distintivo."

LITTLE (1990a: 519) reserva el término *trabajo conjunto* para referirse a

> "encuentros entre profesores que se fundamentan en la responsabilidad compartida por la tarea de enseñanza (interdependencia), en concepciones colectivas de la autonomía, en el apoyo a las iniciativas y al liderazgo de los profesores respecto a su práctica profesional, y en la afiliación a grupos basada en el trabajo profesional. El trabajo conjunto depende de la organización estructural de la tarea, el tiempo y otros recursos en modos no característicos de otras formas de colegialidad, y por tanto responde a propósitos institucionales más amplios y es vulnerable a manipulaciones externas."

En cuanto al contenido LITTLE (1990a) subraya que hasta ahora las investigaciones acerca de la colaboración han dado mayor importancia a la forma que al contenido de las relaciones colegiadas y que, si queremos profundizar en su comprensión hemos de ocuparnos también de indagar el contenido. Ella, concretamente, plantea la necesidad de prestar a atención a tres temas: las normas colegiadas y las creencias acerca de los niños, el conocimiento experto acerca de la enseñanza, y los grupos de referencia y modos de colegialidad restringida.

En cuanto al primer tema, LITTLE (1990a: 524) plantea que en el estudio de las normas colegiadas de interacción no debe darse por sentado el contenido de las creencias y valores de los profesores:

"Bajo ciertas circunstancias, el mayor contacto ntr profesores puede esperarse que aumente las perspectivas de una mejora en el aprendizaje de los alumnos; en otras, promover un mayor contacto entre profesores puede significar la intensificación de normas desfavorables para los niños."

En este sentido, también, recuerda que las presiones hacia la colaboración han tenido lugar en el contexto de reformas escolares o como parte de innovaciones organizativas específicas. Según LITTLE (1990a: 524), en estos esfuerzos por promover la colaboración se ha pasado por alto lo que las diferentes profesores traen al intercambio,

"qué valores y orientaciones unen al grupo, y con que implicaciones o conscuencias manifiestas para el tipo de experiencias que los alumnos encuentran en el aula o el tipo de posición moral o intelectual que adopta el grupo o la escuela."

En un trabajo muy perceptivo acerca del asesoramiento entre colegas ("peer coaching"), una estrategias en boga, especialmente es Estados Unidos, HARGREAVES & DAWE (1990: 15-16) denuncian la distorsión ideológica que implican algunas estrategia que se utilizan para promover la colegialidad:

"el asesoramiento entre colegas ('peer coaching') de carácter técnico y estrategias de desarrollo profesional similares reducen las cuestiones sobre fines, metas y valores en la enseñanza a cuestiones de medios, técnicas y procedimientos. Además, ignora la naturaleza de la enseñanza como un oficio profundamente moral que implica innumerables y difíciles juicios profesionales acerca de qué enseñar y cómo enseñar; las dimensiones intensamente personales del conocimiento y la acción del profesor que fundamenta el tipo de profesor que uno es y desea ser según la biografía personal, los valores e intereses vitales emergentes; y todas las variables circunstancias contextuales que establecen los límites y crean las oportunidades para lo que puede ser en enseñado y cómo puede serlo; es decir, las características esenciales de la enseñanza, lo que motiva e informa al profesor. Los factores ecológicos o contextuales y los personales o biográficos están ausentes. Se ignora la persona que es el profesor y el contexto del mundo real, a largo plazo, en el que debe enseñar."

Más adelante, en su trabajo, vuelven a insistir en los mismo:

"La enseñanza es un oficio profundamente moral, cargado de valores en su propósito e implicaciones. Construir imperativos para la mejora de

> los profesores sobre la base de medios técnicos neutrales de carácter científico es descuidar lo que es más importante en la práctica de la enseñanza y lo que mueve a muchos aspirantes hacia ella -su propósito humano y moral de formar nuevas vidas y crear nuevas generaciones para el futuro" (HARGREAVES & DAWE, 1990: 18).

A continuación, LITTLE (1990a: 526) llama la atención sobre el reto que supone para los profesores hacer explícito y accesible su conocimiento experto acerca de la enseñanza:

> "La misma complejidad, inmediatez y sutileza de la vida del aula no sólo hace que el 'conocimiento compartido' sea problemático, sino que también intensifica la primacía de la excusa aula en el trabajo compartido entre profesores."

En tercer lugar, LITTLE (1990a) señala que hay un creciente cuerpo de literatura que nos alerta acerca de la importancia de los subgrupos dentro de las organizaciones y la profesiones. Concretamente llama la atención sobre cuatro aspectos de la comunidad profesional que tienen que ver con la comprensión de los distintos tipos de interacción colegiada: el número y heterogeneidad de los grupos de referencia dentro de las escuelas; las diferencias en creencias y prácticas profesionales, y en estatus institucional existentes entre grupos; las múltiples afiliaciones de los profesores como individuos dentro de la escuela y en la más amplia comunidad profesional; y el grado de ajuste entre la colaboración que surge naturalmente en los grupos de referencia y las colaboraciones que son promovidas o inducidas en benficio de programas o iniciativas especiales. "El énfasis en la escuela como unidad de intereses oscurce la multiplicidad de grupos de referencia con que cuenta el profesor" (LITTLE, 1990a: 528).

LITTLE (1990a: 531) concluye su trabajo afirmando que

> "necesitamos ampliar productivamente nuestra concepción y medida de la colegialidad con el objeto de especificar las formas y el contenido de la colegialidad, y las condiciones que requieren, permiten o inhiben las iniciativas mutuas de los profesores en cuanto al curriculum y la enseñanza. El resultado será una concepción más potente

que nos permitirá examinar las relaciones entre las normas de colegialidad, la actuación del profesor, los compromisos del profesor en su carrera profesional y la productividad académica de las escuelas".

LITTLE (1990b: 188) concluyó una revisión previa de la investigación sobre la colaboración de la siguiente manera:

"Para que los profesores trabajen de modo frecuente y provechoso como colegas es necesario emprender acciones en todos los frentes. El *valor* que se atribuye al trabajo compartido debe comunicarse y mostrarse abiertamente. La *oportunidad* para el trabajo y el estudio compartido debe tener un lugar prominente en el horario de la jornada escolar diaria y semanal, y en el calendario del año escolar. El *propósito* del trabajo conjunto ha de ser convincente y las tareas suficientemente desafiantes. Los *recursos materiales* y el *apoyo humano* deben ser adecuados. Los *logros* de los individuos y los grupos deben ser rconocidos y celebrados."

Creemos que esta cita resume alguno de los retos y condiciones para la colaboración entre profesores en las escuelas.

En su revisión acerca de la colaboración, SMITH & SCOTT (1990: 2) señalan que los elementos que caracterizan a la escuela colaborativa son los siguientes:

- La creencia, basada en las investigaciones sobre escuelas eficaces, según la cual la calidad de la educación está determinada en gran medida por lo que sucede en el contexto de la escuela como unidad.
- La convicción, también apoyada en hallazgos de la investigación, de que la enseñanza es más efectiva en un entorno escolar caracterizado por normas de colegialidad y mejora contínua.
- La creencia que los profesores son profesionales a los que se debería dar responsabilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje y pedírseles cuentas por sus resultados.
- La utilización de una amplia gama de prácticas y estructuras que permiten a administradores y profesores trabajar juntos por la mejora de la escuela.
- La implicación de los profesores en la toma de decisiones acerca de las metas de la escuela y de los medios para alcanzarlas.

Su trabajo está dividido en cuatro capítulos. En el primero presentan los elementos de la escuela colaborativa, en el segundo plantean la cuestión de si las escuelas colaborativas son eficaces, en el tercero pasan revista a distintas prácticas colaborativas, y en el cuarto presentan diversas estrategias y recomendaciones para introducir la colaboración en las escuelas.

Al describir diversos modos de facilitar y promover la colaboración en las escuelas, SCOTT & SMITH (1987) y SMITH & SCOTT (1990) distinguen dos tipos de esfuerzos: aquellos iniciados y apoyados por el director (o el equipo directivo) y aquellos que requieren el apoyo y la cooperación entre miembros de la escuela y miembros de la Administración Educativa local, regional o, incluso nacional. Además, dentro de los esfuerzos que requieren el apoyo de la Administración Educativa distinguen dos estrategias básicas que suelen utilizarse para introducir la colaboración en las escuelas:

> "Las experiencias de escuelas que han puesto en práctica con éxito la colaboración sugieren que las normas colaborativas pueden ser introducidas en una escuela de dos modos diferentes.
>
> Uno de ellos consiste en adoptar un enfoque comprensivo: evaluar la cultura de la escuela y los modos en que dicha cultura suple o no las necesidades de la población escolar, identificar normas que necesitan ser cambiadas, y determinar pasos específicos a tomar para mejorar esas normas.
>
> La otra estrategia sigue un enfoque más limitado e indirecto: el director del centro identifica un problema específico de la escuela y solicita la ayuda de los profesores (y en algunos casos de los alumnos) para resolver dicho problema. Al implicarse toda la comunidad escolar en la resolución conjunta de un problema, se promueven normas de colaboración" (SCOTT & SMITH, 1990: 54).

SMITH & SCOTT (1990) presentan cuatro ejemplos de estrategias globales: Reaching Success through Involvement (RSI) (Alcanzando Exito a través de la Implicación), estrategia desarrollada en la Universidad del Vanderbilt; el Desarrollo Organizativo, en la versión de Schmuck y col.; Staff Development for School Improvement Program (SDSI) (Programa de Desarrollo Profesional para la Mejora Escolar) de la Wayne State University

y Pittsburgh's Teaching Clinic (la Schenley High School Teaching Center en las escuelas públicas de Pittsburgh.

Por otra parte, los tres ejemplos de estrategias indirectas recopilados por ellos son los siguientes: (1) Un 'centro de profesores' en un centro de secundaria en colaboración con una universidad cercana, que se convirtió en un lugar de reunión para los profesores que querían planificar cambios en las estructuras y procedimientos existentes para hacer frente a la diversidad de las necesidades de sus alumnos; este centro estuvo coordinado inicialmente por un profesor universitario pero luego fue un profesor del centro, liberado de docencia, quien se hizo cargo de la coordinación; (2) La producción conjunta de materiales de enseñanza de lenguaje y lectura para educación primaria con el apoyo de la Administración (una de las personas responsables del distrito escolar) y su puesta a prueba en tres centros piloto. (3) Un proyecto de mejora escolar en conexión con una institución dedicada a la mejora escolar (the Massachusetts Coalition for School Improvement) para hacer frente a una mayor diversidad de la población estudiantil a la que atendía la escuela.

Consideramos que la aportación básica de SCOTT & SMITH (1990) consistió en ofrecer una panorámica de distintas estrategias y esfuerzos encaminados a desarrollar la colaboración. Entre los casos que revisaron hay algunos muy interesantes que pueden servir de referencia, como por ejemplo ROPER & HOFFMAN (1986), un programa de apoyo colegiado para la mjora profesional (Standford Collegial Evaluation Program). Sin embargo, otros ejemplos no son aprovechables. Por otro lado, su conceptualización de la colaboración no es muy fina. Como resultado de ello incluyen esfuerzos que pueden contribuir a la colaboración y otros cuya contribución es muy dudosa, por ejemplo el caso del Desarrollo Organizativo. Además, su conceptualización de la colaboración es demasiado sesgada, valorando todo esfuerzo

colaborativo -sin discriminar su origen, propósito o contenido- y reprobando el aislamiento, fragmentación y falta de armonía -sin considerar sus causas y motivaciones. Por último, echamos de menos en su análisis la descripción de esfuerzos surgidos a iniciativa directa del profesorado.

No obstante, SCOTT & SMITH (1990) reconocen que en última instancia la colaboración depende de la acción voluntaria, informal de profesores y administradores:

> "Una característica inherente de las normas y prácticas colaborativas es que no pueden imponerse a los miembros de una escuela por autoridades externas. La cooperación y el trabajo en equipo dependen de esfuerzos voluntarios y, frecuentemente, requieren que las preferencias personales se subordinen a las metas del grupo" SCOTT & SMITH (1990: 71).

En ese sentido, también afirman que

> "los enfoques estructurados pueden considerarse que han tenido éxito sólo en la medida en que animen a los educadores a implicarse en una discusión frecuente e informal acerca de la práctica de su oficio" SCOTT & SMITH (1990: 69).

Por ello llegan a la conclusión de que

> "Quizás los prerequisitos más importantes para la introducción de normas y prácicas colaborativas sean que el director y una mayoría de miembros del claustro compartan la visión de disponer de un ambiente alternativo de trabajo y estén dispuestos a dedicar sus energías, experiencia docente y recursos para conseguir que esa visión se haga realidad en su escuela" SCOTT & SMITH (1990: 69).

Por su parte, MAHAFFY (1989), basándose en buena parte en los trabajos de LITTLE (1982, 1990b), ha sugerido que el paradigma dominante en el contexto de trabajo profesional de los docentes, es decir, la escuela, es el paradigma de la "soledad." Sin embargo, MAHAFFY (1989) considera que del mismo modo que en otros aspectos de la vida social se están observando cambios de paradigma, y pone como ejemplo, el cambio que se está operando

actualmente en la concepción de la salud y de la enfermedad del "modelo médico" a un modelo holístico,

> "en pequeña escala, el paradigma social o cultural de una escuela es susceptible de experimentar un cambio de paradigma... La escuela, como cultura que es, puede cambiar en modos que beneficien su misión -el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos. Un cambio de paradigma no sólo es posible, sino muy necesario" (MAHAFFY (1989: 12).

En ese sentido, según MAHAFFY (1989), estamos asistiendo a un cambio de paradigma, que llevará tiempo pero que pugna por transformar los supuestos, valores, conductas, y conocimientos tácitos compartidos acerca del modo en que funciona el mundo de la escuela: se trata del paradigma de la colegialidad que abarca a toda la escuela. Según su opinión "la mejora sustantiva y sostenida en educación será fruto de los esfuerzos de los miembros de cada escuela, multiplicados por miles de escuelas a lo largo del país" [se refire a los Estados Unidos de Norteamérica] (MAHAFFY, 1989: 2).

MAHAFFY (1989: 14) utiliza una metáfora para presentar el paradigma alternativo: "La colegialidad es un viaje, no un destino". Dado que el camino hacia la colegialidad lleva a profesores y directivos por terrenos diferentes que el camino del aislamiento, antes de comenzar el viaje conviene familiarizarse con las distintas paradas. Por ello, después de presentar algunos beneficios de la colegialidad -en lo que siguiendo a LITTLE (1990b)-, propone un "mapa" del camino.

Inicialmente consideramos la posibilidad de utilizar este mapa para elaborar el cuestionario sobre relaciones de trabajo que utilizamos en el ESTUDIO I. Pero, dado que MANAFFY (1989) no describe con demasiado detalle cada "punto del mapa" ni revela la fuente o fuentes de las que se nutrió para elaborarlo, optamos por utilizar como base las cuatro "prácticas críticas" identificadas por LITTLE (1982). Sin embargo, utilizamos algunas

de sus ideas para laborar los ítmes del cuestionario "Relaciones de trabajo entre profesores" (ver ANEXOS del ESTUDIO I).

Aunque es algo extensa, a continuación reproducimos la caracterización que hace MAHAFFY (1989: 12-15) de cada lugar de la travesía:

> **"Autocracia.** Este es un lugar de soledad. La clase es un mundo en sí mismo y el profesor tiene en ella la autoridad final (o el director en su despacho). Los objetivos, justificaciones, decisiones y prácticas entran dentro de la esfera de control del profesor. El profesor autocrático no tiene colegas reales y es un igual sólo en el sentido de que normalmente hay más profesores como él en la escuela. El autócrata funcionaría esencialmente de la misma manera si el resto de la escuela estuviera desprovista de profesores y alumnos. Antes solían existir escuelas más autocráticas, instituciones donde la gente llevaba a cabo su trabajo de manera paralela a las demás; hoy la mayoría de los profesores prefieren un tipo de interacción mayor con sus colegas.
>
> **Coordinación.** Situada sólo un poco más allá de la autocracia, la coordinación simplemente significa el acuerdo de funcionar en base a una serie de reglas comunes. De hecho, el verdadero autócrata es bastante raro; la mayoría de los profesores ven la necesidad de que todos los implicados se adhieran a horarios, calendarios y otros aspectos de la escuela no relacionados con la enseñanza.
>
> **Acomodación.** No mucho más lejos en el camino está la acomodación. Los profesores que viven aquí es más probable que consideren prudente utilizar libros de textos que abarquen todo el curriculum, seguir las normas de disciplina de la escuela y tratar de integrar nuevos curricula adoptados por la escuela. Aunque todavía prefieren que se les deje solos la mayor parte del tiempo, estos profesores entienden que con sólo 'saludarse' no pueden hacer frente adecuadamente a su tarea de enseñar. Además, valoran positivamente un incremento en la interacción con sus colegas, aunque sólo sea a un nivel de camaradería.
>
> **Independencia.** Para no ser confundida con la soledad o autonomía total, es mejor denominar este lugar interdependencia participativa. Los profesores que viven en independencia entienden que forman parte de la escuela y su misión. Aunque trabajan solos tienen cierta idea de que su trabajo con los alumnos es parte de una tarea común que los conecta con todos los profesores en la escuela.
>
> **Cooperación.**[46] Cuando los profesores (y administradores) se reunen para alcanzar una meta específica lo hacen en cooperación. Muchos de ellos pueden vivir en independencia, pero la cooperación es necesaria para lograr ciertos propósitos como elaborar los horarios, seleccionar libros de texto, y cosas similares. Estos son temas importantes que la mayoría de los profesores se toman en serio, pero la interacción cooperativa sólo ocurre en relación con una tarea inmediata; una vez terminada la tarea el grupo cooperativo puede disolverse o, al menos, quedar inactivo. Los miembros del grupo también pueden tener diferentes motivos para que la tarea se termine. Pero el denominador común, lo que les reune, es la tarea. Cada miembro se relaciona con la tarea de modo personal, pero la tarea es algo externo al grupo. No existe un propósito intrínsecamente compartido que les haya motivado a cooperar.

[46] Los trabajos de HORD (1981, 1986) pueden ayudar a discernir la diferencia entre cooperación y colaboración, a pesar de estar escritos desde una perspectiva inter-organizativa.

Colaboración. El centro cosmopolita de este mapa es la colaboración. A aquellos que van de paso, la colaboración puede parecerles muy similar a la cooperación, pero aquellos que viven en ella son muy conscientes de la diferencia. La colaboración supone una comunidad de profesores y administradores con una visión compatida acerca de cómo funcionar la escuela, hacia dónde se dirige, y cómo están trabajando todos sus miembros para llevar a la práctica esa visión. Esta visión no consiste en una serie de palabras escritas en un documento que se desempolva para que lo vean los visitantes distinguidos; está viva y funciona en el curriculum y la enseñanza que tiene lugar dentro y fuera de las clases en toda la escuela... En la colaboración las personas trabajan conjuntamente, conversan unas con otras -mucho, y acerca de cosas relevantes-. se observan unas a otras, se ayudan mutuamente, y se enseñan y aprenden unas de otras. También están parte del tiempo solos; no están todo el día en corrillos. También cooperan cuando la situación lo requiere. La diferencia principal es que en la colaboración los profesores y los administradores comparten un paradigma -una filosofía que guía sus decisiones y su profesionalidad."

MAHAFFY (1989) plantea abiertamente que la colegialidad, como realidad cultural, no puede ser decretada, tiene que desarrollarse de modo espontáneo, aunque pueden crearse las condiciones para que sea posible, condiciones que tienen que ver con la estructura organizativa y el funcionamiento de las escuela. La principal implicación es que "las escuelas deberían estructurarse en modos que potencien y faciliten una creciente colaboración y colegialidad" (MAHAFFY, 1989: 27-28). En el resto del trabajo presenta una propuesta concreta para desarrollar la colegialidad en las escuelas.

Una de las investigaciones, hasta el presente, más completas y exhaustivas acerca de la colaboración ha sido la realizada por NIAS, SOUTHWORTH & YEOMANS (1989). El propósito del estudio, expresado en lenguaje corriente, fue "documentar e interpretar las relaciones entre personas adultas en un pequeño número de escuelas en las que sus miembros consideraban que trabajaban bien juntos" (NIAS y col. 1989: 2). Por lo tanto, el criterio básico de selección de centros fue que en términos muy generales "las cosas fueran bien." Además, se seleccionaron centros compuestos por entre 5 y 12 profesores, dado que aproximadamente la mitad de los niños en educación primaria en Inglaterra y Gales asisten a colegios de ese tamaño.

La muestra inicialmente estaba compuesta por seis centros, pero, debido a la falta de acuerdo entre los investigadores y parte del personal de una de las escuelas acerca de una versión de unos sucesos particulares, finalmente, se quedó en cinco. Los métodos utilizados para la recogida de evidencias respondían a una metodología etnográfica: analisis de documentos, observaciones -transformadas al finalizar cada día en notas de campo- y entrevistas. La recogida de datos se realizó a lo largo de doce meses (curso 1985-86), pero la estancia real en el campo supuso unos 60 días en cada centro.

Al tratarse de una investigación en equipo, y aunque la recogida de datos se realizó de modo individual, mensualmente tuvieron una reunión d trabajo en la que ponían en común las percepciones, los problemas y las incertidumbres generadas por el trabajo de campo. Los miembros del equipo se distribuyeron el trabajo de recogida de datos y redacción de informes de la siguiente manera: el investigador que estaba dedicado a tiempo completo al proyecto, se hizo responsable de tres casos y los demás de uno cada uno. Una vez elaborados los borradores de cada caso fueron validados con los participantes de cada escuela. Sin embargo, la redacción en forma de libro (NIAS, SOUTHWORTH & YEOMANS, 1989) -con la selección que ello supuso- fue elaborada por los miembros del equipo, quienes aunque están convencidos de que su descripción de las escuelas se fundamenta en las evidencias recogidas, se hacen responsables de los temas e interpretaciones que plasman en su obra.

El principal concepto organizador utilizado en el trabajo de NIAS y col. (1989) es el de *cultura organizativa*. Como ya expusimos previamente algunas ideas en cuanto a la cultura nos limitaremos a recordar que la conceptualización que estos investigadores hacen debe mucho a DEAL (1985). Consideran que la cultura se compone de cierto número de elementos identificables:

"creencias y valores; comprensiones, actitudes, significados y normas (a las que se llega por medio de la interacción); símbolos, rituales y ceremonias" NIAS y col. (1989: 11). Además, las culturas tienen "guardianes" (o 'sacerdotes' según DEAL & KENNEDY, 1983: 15; citado por NIAS y col., 1989: 14) y las escuelas primarias también cuentan con "fundadores de culturas" (o 'héroes', según DEAL & KENNEDY, 1983; citado por LESSEM, 1992: 44).

Sería muy prolijo presentar con detalle las conclusiones a las que llegaron NIAS y col. (1989), en primer lugar, dado el caracter narrativo del texto y, en segundo lugar, dada la amplitud y complejidad de las mismas. Sin embargo, vamos a intentar resumir brevemente su caracterización de los valores de la cultura de la colaboración. Los cuatro creencias subyacentes a la cultura colaborativa de tres de los centros estudiados los resumieron NIAS y col. (1989: 47-48) de la siguiente manera:

> "Las dos primeras especifican fines: los individuos merecen sr valorados pero, dado que son inseparables de los grupos a los que pertenecen, los grupos también deben ser favorecidos y valorados. Las dos segundas tienen que ver con los medios: los modos más eficaces para promover estos valores son la apertura y un sentido mutuo de seguridad. Estas cuatro creencias -añaden los autores- tienen que ver mas con las relaciones personales que con el aprendizaje de los alumnos o la práctica del aula."

La primera creencia incluía considerar a los individuos como personas -"los miembros de las escuela se veían mutuamente como personas mas que colegas o individuos que ocupan un rol" (NIAS y col., 1989: 54)- y valorar las contribuciones de cada individuo a los demás -"en las escuelas colaborativas los directores, los profesores y los miembros del personal no docente percibían sus diferencias como una fuente de fortaleza colectiva mutuamente enriquecedora" (NIAS y col., 1989: 57).

La segunda creencia, la valoración de la interdependencia, comprendía considerar valiosa la pertenencia a un grupo y el trabajar como equipo:

> "Juntos los miembros de cada escuela formaban un grupo que era valorado porque les proporcionaba un sentimiento de pertenencia. Al mismo tiempo, aceptaban una responsabilidad colectiva por el trabajo de la escuela, creando así un equipo sólido en el que las personas se ayudaban, animaban y sustituían mutuamente" (NIAS y col., 1989: 58).

NIAS y col. (1989) señalan que en los centros estudiados ser un equipo no significaba necesariamente realizar el mismo trabajo que los demás, ni trabajar en la misma clase, sino trabajar persiguiendo los mismos propósitos. Por otra parte, las evidencias recogidas no permiten afirmar qué va primero: si el sentimiento de interdependencia personal antecede a la decisión de trabajar juntos o viceversa, es decir, si los grupos se convierten en equipos, o los equipos evolucionan transformándose en grupos.

Las dos creencias restantes -que tienes que ver con medios más que con fines- están muy relacionadas entre sí: "la seguridad es una condición necesaria para que haya apertura, y la apertura es el mejor modo de favorecer simultáneamente el desarrollo del individuo y del grupo" (NIAS y col., 1989: 65).

En un trabajo muy sugerente HARGREAVES (1991b) presenta una propuesta de clasificación de las **culturas de la enseñanza.** Partiendo del hecho de que dos de los determinantes básicos del trabajo de los profesores son la cultura y el contexto, Hargreaves se ocupa de las culturas de la enseñanza, como culturas ocupacionales (en inglés 'ocupational cultures', vid. VAN MAANEN & BARLEY, 1984).

HARGREAVES define la cultura profesional como el conjunto de

> "creencias, valores, hábitos y modos de hacer las cosas asumidos entre comunidades de profesores que han tenido que hacer frente a demandas y limitaciones similares a lo largo de muchos años. La cultura trasmite las soluciones históricamente generadas y colectivamente compartidas por la comunidad a sus nuevos e inexpertos miembros. Constituye un marco para el aprendizaje de la profesión" (1991b: 217).

Dos cuestiones permanecen sin ser resueltas acerca de las cultura de los profesores. La primera es si existe una sola entidad denominada **la** cultura de la enseñanza que caracteriza a la profesión como un todo, si hay multitud de culturas distintas e incluso enfrentadas, o si las dos circunstancias concurren. Hay ejemplos de investigaciones que se sitúan en las dos primeras alternativas. Hargreaves, es partidario de la tercera posibilidad. La segunda cuestión, muy relacionada con la primera, es la clasificación y explicación de las diferentes culturas de las enseñanza. Hargreaves se queja de que la tendencia actual consiste en afirmar la diversidad de culturas y dar algunos ejemplos para ilustrarla, en vez de identificar criterios o dimensiones que permitan representar cómo son las distintas culturas. También afirma que sabemos bastante acerca de culturas específicas pero poco acerca de clasificaciones y configuraciones globales de las culturas de los profesores en toda comunidad profesional. Y llega a la conclusión de que en ambos temas hay bastante confusión e imprecisión. Para superarla, al menos en

parte, propone distinguir entre el contenido y la forma al estudiar las culturas de los profesores.

> "El *contenido* de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas que son compartidas dentro de un grupo particular de profesores, o en las más amplia comunidad de profesores. El contenido de las culturas de la enseñanza puede verse en lo que los profesores piensan, dicen, y hacen. El concepto esencialmente normativo de compartir, de consenso explícito o implícito, es clave en la perspectiva centrada en el contenido de las culturas de los profesores -un punto de vista que subyace y permea la literatura general sobre culturas organizativas" (HARGREAVES, 1991b: 219; subrayado en el original).

Por ejemplo, BALL (1989) identificó en diversas escuelas secundarias dos culturas ocupacionales distintas: la cultura tutorial (en inglés, 'pastoral') y la cultura académica; también habla de la subcultura de la asignatura (BALL, 1989; BALL & LACEY, 1984). Hargreaves identificó una cultura académica-elemental y una cultura evolutiva en un tipo de escuela comprensiva británica (la 'middle-school') que se creó por la fusión de profesores de primaria y secundaria (HARGREAVES, 1986). Sin embargo -en el trabajo que resumimos-, se ocupa no del contenido sino de la forma de las culturas de la enseñanza. Así define la forma:

> "La *forma* de las culturas de los profesores consiste, más bien, en determinados *patrones de relación* y *formas de asociación* entre miembros de esas culturas. La forma de las culturas de los profesores se encuentran en la articulación particular de relaciones entre los profesores y sus colegas. El concepto normativo de compartir no es esencial en esta definición, porque la *forma* de las cultura de los profesores puede ser, por ejemplo, individualista u opuesta" (HARGREAVES, 1991b: 219; subrayado en el original).

Y añade:

> "Los patrones básicos de relación entre los profesores y sus colegas, o la *forma* de su cultura, puede cambiar a los largo del tiempo. Es, precisamente a través de las formas de las culturas de los profesores que se llevan a la práctica, reproducen y redefinen los *contenidos* de las culturas de los profesores. Dicho de otra manera, los cambios en las creencias, valores y actitudes del profesorado pueden ser contingentes con cambios anteriores o paralelos en el modo en que los

profesores se relacionan con sus colegas, en sus patrones de asociación característicos" (HARGREAVES, 1991b: 219; subrayado en el original).

Según Andy Hargreaves el número de formas de las culturas de los profesores es considerablemente menor que el número de culturas descritas en términos de contenido. El confuso panorama acerca del tema puede aclararse considerablemente gracias a la distinción entre forma y contenido de las culturas de la enseñanza.

Por otra parte, esta distinción entre forma y contenido puede llegar a ser muy útil para describir y explicar el cambio educativo:

> "Por lo tanto, comprender las formas de las culturas de los profesores es entender muchos de los límites y posibilidades del cambio educativo. Mi argumentación irá en la línea de que asegurar el cambio en el *contenido* de culturas particulares así como en las creencias y prácticas asociadas con ellas depende mucho de conseguir cambiar la *forma* de esas culturas" (HARGREAVES, 1991b: 220).

A partir de sus trabajos de investigación y, fundamentánsode también en el ya clásico trabajo de LORTIE (1975), y en el reciente de NIAS y col. (1989), Hargreaves identifica cuatro formas de cultura de la enseñanza, cada una de las cuales tiene implicaciones muy diferentes en el proceso de cambio educativo: el individualismo, la balcanización, la cultura colaborativa y la colegialidad artificial. A continuación resumimos brevemente la caracterización que hace de cada una de ellas.[47]

[47] Aunque en castellano pueden encontrase dos buenos resúmenes de las mismas (BOLIVAR BOTIA, 1993; FULLAN, 1994), nos ha parecido conveniente resumirlas aquí.

Individualismo

Esta forma de cultura se caracteriza por la independencia y el aislamiento en que trabajan los profesores. Cada cual trabaja con sus alumnos en su aula y no 'interfiere' en la labor de los demás. Los profesores no están dispuestos a embarcarse en cambios que puedan afectar el contexto de lo que hacen o suscitar preguntas sustanciales acerca de qué enseñan y cómo lo hacen. La enseñanza es una actividad individual y 'privada'.

Esta cultura es reforzada por la estructura arquitectónica celularista de la mayoría de los centros: cada profesor enseña a un grupo de alumnos en un aula. La 'invisibilidad' de la enseñanza para los demás colegas refuerza el individualismo fragmentado.

Desde esta forma de cultura de la enseñanza "la escuela es percibida como una colección de profesores individuales que influyen en los alumnos" (LORTIE, 1977: 211). Por eso las preferencias de los profesores respecto a sus relaciones con otros colegas "subrayan la deseabilidad de un tipo de cooperación limitada, especificada y restringida; no aprueban relaciones más densas e intensas entre adultos" (LORTIE, 1977: 211).

En la cultura del individualismo los profesores desarrollan una orientación a su trabajo caracterizada, según LORTIE (1977: 183-184, 207-213) por la *inmediatez*, el *conservadurimso* y el *individualismo*. La inmediatez hace referencia a que los profesores de primaria suelen concentrarse en la planificación a corto plazo en su aula, suponiendo que allí sus energías podrán producir un mayor efecto. El conservadurismo tiene que ver con el hecho de que los profesores tienden a evitar la discusión, la reflexión o el compromiso con cambios que afecten a su contexto

de trabajo o que planteen interrogantes acerca de lo que enseñan y cómo lo enseñan. Y el individualismo tiene que ver con la tendencia de los profesores a rehuir la colaboración con colegas, temiendo recibir las críticas que eso puede conllevar.

Paradójicamente, la sala de profesores de las escuelas caracterizadas por el individualismo fragmentado son lugares agradables:

> "Son lugares de relajación y desahogo donde la conducta social, humorística y que eleva la moral libera parte del estrés y alivia algo de los dolores de la jornada escolar. Para el profesor que trabaja aislado en su clase, este es un lugar en el que se puede encontrar una especie de solidaridad compensatoria" (HARGREAVES, 1991b: 221).

Sin embargo, este tipo de solidaridad tiene sus limitaciones. Las conversaciones se circunscriben a temas en los que es improbable que profesionalmente haya desacuerdo:

> "En estas salas de profesores, la teoría educativa, los planes a largo plazo, las discusiones acerca de propósitos básicos y supuestos subyacentes son asuntos virtualmente ausentes de la conversación de los profesores. Lo que se intercambia se limita a historias, confidencias y noticias - cosas que no se entrometen en, o desafían, el juicio autónomo del profesor aislado en su clase" (HARGREAVES, 1991b: 221).

Algunos autores han sugerido que la cultura individualista se ve contrarrestada en las escuelas primarias por un incremento en el intercambio de ideas entre profesores. Hargreaves argumenta, en primer lugar, que, si bien -desde el trabajo de LORTIE (1975)- puede haber aumentado la cantidad de interacción entre los profesores, no obstante, no ha cambiado el contenido de la interacción centrada en "los trucos del oficio" más que en los principios subyacentes a la instrucción o a la práctica en el aula. El trabajo de ZAHORIK (1987) -del que ya hemos hablado- revela que, aunque la tasa de interacción colegiada parecen más elevada que en el trabajo de Lortie, la mayor parte de la misma está centrada en materiales de enseñanza, disciplina, actividades

y problemas de alumnos individuales más que en los propósitos de la enseñanza o la conducta del profesor. Y, en segundo lugar, la evidencia disponible sobre culturas más colaborativas se ha extraído de estudios de casos atípicos seleccionados en base al supuesto de que eran culturas colaborativas o que tendían a la colaboración. Hargreaves cita como ejemplo el trabajo de NIAS, SOUTHWORTH & YEOMANS (1989), al que ya hemos hecho referencia con anterioridad.

Aparte de notables excepciones la cultura del individualismo parece ser la dominante en la mayoría de las escuelas.

> "Bastantes años después de la publicación del influyente trabajo de Lortie, estudios basados en muestras mucho más grandes y seleccionadas al azar indican la persistencia del individualismo como la forma abrumadoramente dominante de la cultura de los profesores" (HARGREAVES, 1991b: 222).

Esta persistencia del individualismo como forma dominante de la cultura de los profesores tiene grandes implicaciones para el proceso de cambio y mejora educativa. Si es cierto que el individualismo lleva a los profesores a concentrarse en lo que es inmediatamente aplicable en su aula, es poco probable que tomen en consideración prácticas y propósitos alternativos. Es, quizás, por ello que algunos especialistas en innovación educativa, como FULLAN (1982), hayan sugerido que se busquen formas para derribar las "paredes de la privacidad". Hargreaves considera que esto es una razón poderosa para considerar con atención otras formas de la cultura de la enseñanza, las condiciones de su existencia y las posibilidades alternativas que ofrecen para el cambio y la mejora.

En el primer borrador de este trabajo HARGREAVES (1989)[48] se posicionaba en contra del individualismo, sin embargo en la versión definitiva matiza su posición:

> "Esto no significa -afirma HARGREAVES (1991b: 222)- que lo que habitualmente se denomina individualismo sea irremisiblemente una cosa mala... las disposiciones hacia el individualismo y las preferencias hacia la soledad entre profesores pueden ser de considerable valor en muchas ocasiones. La conducta individualista, entendida en estos términos, puede ser una expresión de originalidad creativa y desacuerdo en base a principios más que una fuente de debilidad y falta de autoconfianza."

En un trabajo posterior (HARGREAVES, 1993) distingue tres tipos de individualismo: individualismo forzado, estratégico y elegido (vid. en castellano BOLIVAR BOTIA, 1993). El individididualismo forzado tiene lugar cuando los profesores enseñan, planifican y realizan su trabajo solos debido a presiones administrativas o contextuales que suponen barreras difíciles de enfrentar o que les disuaden de trabajar de otra manera. El individualismo estratégico se refiere a los modos en que los profesores construyen y crean activamente patrones de trabajo individualistas como respuesta a las exigencias de su trabajo cotidiano. Por último, el individualismo elegido se refiere a la elección de trabajar solo, siempre o a veces, como opción personal. Esta opción presupone entender el trabajo de la enseñanza como un asunto básicamente individual, y describe una forma preferida de ser y de trabajar.

Cada tipo de individualismo responde a situaciones contextuales diferentes, por lo que emitir un juicio sin conocerlas es un ejercicio imprudente (vid. HARGREAVES, 1993: 236, para una lista de factores relacionados con cada tipo de individualismo).

---

[48] Tuvimos conocimiento de este documento leyendo un trabajo del profesor Carlos Marcelo (MARCELO, 1991) y le agradecemos el habernoslo hecho llegar al solicitárselo.

Balcanización

En algunas escuelas los profesores se asocian más estrechamente con sus colegas pero por grupos particulares más que en la escuela en su conjunto. Tales escuelas tienen una cultura *balcanizada*, una cultura compuesta por grupos separados y, a veces, enfrentados, que luchan por conseguir una posición de privilegio en la vida del centro.

> "En las culturas balcanizadas las lealtades e identidades de los profesores corresponden a grupos particulares de colegas. Estos son, normalmente, colegas con quienes trabajan de modo más estrecho, con quienes pasan más tiempo juntos, con quienes más frecuentemente conversan en la sala de profesores. La existencia de tales grupos en una escuela refleja y refuerza perspectivas grupales muy diferentes sobre el aprendizaje, los métodos de enseñanza, la disciplina y el curriculum" (HARGREAVES, 1991b: 223).

La balcanización puede conducir a una pobre comunicación, a la indiferencia, y a que varios grupos funcionen de modo separado en una escuela.

Las culturas balcanizadas son características de los centros de secundaria, debido principalmente a que están organizados en estructuras departamentales y, según Hargreaves, puede observarse en casi en cada salón de profesores de los centros de bachillerato. Debido a su gran tamaño y su naturaleza diferenciada, el centro de bachillerato es particularmente vulnerable a la balcanización informal de sus profesores. Esta es la razón por la que en tales contextos es tan difícil llegar a acuerdos acerca de la política de toda la escuela.

Otro determinante importante de la balcanización es la organización del curriculum -lo que GIMENO SACRISTAN (1988: 91-98) denomina 'el código de la especialización del curiculum'- característica de los centros de bachillerato: el curriculum agrupado en asignaturas.

"La división del aprendizaje y el curriculum en dominios especializados que llamamos 'asignaturas' crea no sólo diferentes categorías de conocimiento, sino diferentes comunidades de profesores que las enseñan, se identifican con ellas y, también, apoyan en ellas su carrera. Estas distinciones y divisiones están, frecuentemente, asociadas a estatus que pueden dar lugar al surgimiento de enemistades, celos y rivalidades entre grupos de profesores más favorecidos y grupos menos favorecidos" (HARGREAVES, 1991b: 224).

Los grupos que tienden a ser marginados (a disponer de menos personal y recursos, y a tener atribuídos niveles más bajos de valor y reconocimiento) son los profesores de las asignaturas con menor estatus académico.

"Una vez que se comprende este punto, es fácil apreciar que las culturas profesionales marginadas en una escuela no surgen simplemente por el fracaso del equipo directivo en reconocer y valorar a los miembros de esas culturas, sino por el estrecho rango de asignaturas y logros que son valorados y reconocidos en el sistema educativo en su conjunto. La prioridad atribuída a las asignaturas de mayor estatus académico crea *por definición* asignaturas de bajo estatus y culturas de bajo estatus compuestas por profesores de asignaturas no académicas" (HARGREAVES, 1991b: 224).

Sin embargo, la balcanización no es un fenómeno exclusivamente localizado en centros de bachillerato. Puede encontrarse también en escuelas primarias y de diversas formas. Un ejemplo es el aislamiento de cierto grupo de profesores:

"Yo he visto -escribe Hargreaves- profesores de educación especial marginados de manera impresionante, con sus grupos de alumnos en algún lugar remoto de la escuela, separados del resto, que como resultado de ello estaban poco preocupados por acercarse a la sala de profesores a conversar con los demás colegas. Esto plantea serios problemas para la integración efectiva de alumnos con 'necesidades educativas especiales' en la vida general de la escuela. En particular, impide el desarrollo de relaciones informales y de acuerdos entre los profesores que apoyen la tarea más formal de asesoramiento entre los profesores de educación especial y sus colegas a medida que la escuela trata de hacer que la integración sea algo real" (HARGREAVES, 1991b: 224-225).

Otra forma de balcanización en los centros de primaria es la separación formal e informal de los profesores en diferentes cursos y ciclos (en nuestro contexto los ciclos Inicial, Medio y Superior en la E.G.B. o los distintos ciclos en la nueva ordenación de la educación primaria). Hargreaves manifiesta haber

observado casos de cooperación y planificación conjunta entre profesores del mismo curso o ciclo. Sin embargo, entre profesores de otros cursos o ciclos es raro encontrar ejemplos de cooperación y coordinación regular. ZAHORIK (1987), por ejemplo, también encontró que los profesores de primaria consultan más frecuentemente con profesores del mismo curso que con otros colegas. HARGREAVES (1991b: 225) concluye que:

> "Este aislamiento basado en grados o cursos significa que mientras se le presta loable atención a la coherencia *horizontal* del curriculum *dentro* de grados y ciclos, la continuidad *vertical* en el curriculum de una ciclo a otro, o a veces incluso de un grado al siguiente, es asombrosamente débil... muchos profesores tratan a sus nuevas clases como 'una hoja en blanco', como si sus habilidades y comprensión comenzarán al mismo nivel."

A veces se asume o se recomienda que la continuidad vertical puede asegurarse suficientemente a través de guiones escritos (p. ej.: ABBOTT, 1986) o a través de procedimientos claros de consulta entre profesores clave. HARGREAVES (1991b: 225) considera que, siendo importantes, estos procedimientos no son suficientes porque,

> "en última instancia, la continuidad efectiva se alcanza más bien a través de la comprensión humana, la comunicación y el acuerdo a un nivel informal, y la necesaria apertura, confianza y apoyo que resultan de ello... Sin eso los procedimientos de consulta formal son sólo un frágil barniz administrativo."

Las culturas de la enseñanza basadas en un fuerte aislamiento entre ciclos -o cursos- tiene profundas implicaciones para la continuidad del curriculum. Asegurar esa continuidad supone mucho más que poner en práctica procesos administrativos apropiados.

> "La continuidad efectiva depende, en última instancia, de la construcción de una comunidad de profesores cuyas experiencias y compromisos no estén confinados a un solo curso, ciclo o asignatura, sino a la escuela en su conjunto. Y lo que es aún más importante, depende de disponer -en la escuela y en el sistema educativo- de un curriculum amplio, comprensivo, en el que tengan igual valor diferentes clases de experiencias y logros educativos -un curriculum que no abra

odiosas e injustas brechas de distinción de estatus entre los profesores y sus colegas" (HARGREAVES, 1991b: 225).

Cultura colaborativa

En algunas escuelas, un pequeño número en contraste con aquellas en las que predomina alguna de las otras culturas, prevalece una forma de cultura de la enseñanza diferente: la cultura de la colaboración.

Hargreaves define la cultura colaborativa siguiendo, básicamente, a NIAS, SOUTHWORTH & YEOMANS (1989):

> "Las culturas de la colaboración no están formalmente organizadas ni son de naturaleza burocrática. Ni son montadas para eventos o proyectos específicos... Las culturas de la colaboración son absolutamente centrales, forman parte constitutiva de la vida cotidiana de los profesores... En las culturas colaborativas, como señalan Nias y sus colegas, los fallos y la incertidumbre no son protegidos ni defendidos, sino compartidos y discutidos con el propósito de obtener ayuda y apoyo... Las culturas colaborativas requieren amplios acuerdos sobre valores educativos pero también toleran el desacuerdo y, hasta cierto punto, lo promueven dentro de esos límites" (HARGREAVES, 1991b: 226).

Las culturas colaborativas no surgen espontáneamente, "son creadas y mantenidas. Como los buenos matrimonios, necesitan ser trabajadas. En ello, el liderazgo es especialmente importante" (HARGREAVES, 1991b: 226).

Desafortunadamente, la investigación existente sugiere que la cultura de la colaboración es algo raro. Es una cultura difícil de crear, y más difícil, aún, de mantener.

> "La *cultura* preferida de la enseñanza no es compatible con el *contexto* de trabajo de los profesores. Dos aspectos de ese contexto restringen, de modo particularmente significativo, las posibilidades y el alcance de la colaboración: el tiempo y las demandas del curriculum" (HARGREAVES, 1991b: 227-228).

En primer lugar, los profesores de primaria no han tenido tradicionalmente casi ningun tiempo, aparte de su horario de clase, para trabajar y planificar con sus colegas. Prácticamente la totalidad del tiempo de trabajo de los profesores de escuelas primarias trascurre con los alumnos. El asesoramiento tiene que realizarse tras la jornada escolar, o en los pocos momentos disponibles entre clases o al mismo tiempo que el almuerzo. Tales condiciones no contribuyen a una colaboración estable.

En segundo lugar, cuando la administración educativa nacional, regional o local prescribe *currícula* muy detallados y muy cargados de contenido deja a los profesores poco acerca de lo que colaborar.

En tales circunstancias, tiene lugar -según Hargreaves- el desarrollo de un tipo particular de colaboración la *colaboración restringida*:

> "La colaboración restringida es la colaboración limitada en su profundidad, en su alcance, en su frecuencia o persistencia, o en una combinación de todos estos factores. Es una colaboración que no alcanza los fundamentos, los principios o la ética de la práctica sino que se queda en asuntos de naturaleza más inmediata, específica y técnica, como el intercambio de consejos prácticos rutinarios, ideas y materiales. Es una colaboración que no va más allá de unidades didácticas o asignaturas concretas, hasta alcanzar todo el valor y el propósito del juicio curricular y pedagógico. Es una colaboración que se ocupa de lo inmediato y lo práctico excluyendo todo interés por la planificación a largo plazo. O es una colaboración centrada en acontecimientos e iniciativas especiales, no incorporada firme y continuamente en las relaciones interpersonales cotidianas que constituyen la vida de la escuela" (HARGREAVES, 1991b: 228-229).

Hargreaves se lamenta de que el tipo de colaboración que describe la mayor parte de la literatura sobre la relaciones profesionales entre profesores es casi siempre colaboración restringida en uno o más de los sentidos aludidos. Por eso afirma rotundamente que

> "debemos cuidarnos de celebrar prematuramente el triunfo de la colaboración sobre el individualismo en las relaciones de los profesores con sus colegas. La colaboración está menos extendida de lo que comunmente se imagina" (HARGREAVES, 1991b: 229).

Si fomentar la colaboración puede llevar a una disminución del individualismo entre los profesores de primaria, esto no elimina otras características de la cultura de la enseñanza con las que Lortie fue crítico, como el conservadurismo y la inmediatez u orientación de los profesores hacia lo inmediato.

> "La colaboración no parece corregir la elusión conservadora por parte de los profesores de la planificación y el cambio a largo plazo. Ni tampoco parece modificar la orientación y preocupación de los profesores por asuntos inmediatos del aula más que por cuestiones a largo plazo de la programación general. En otras palabras, el debilitamiento del individualismo no conlleva el debilitamiento de la perspectiva a corto plazo y del conservadurismo" (HARGREAVES, 1991b: 229).

Por ello, para eliminar el individualismo no es suficiente con que los profesores dispongan de tiempo para trabajar conjuntamente. Con ello puede contrarrestarse el individualismo pero si se quiere debilitar el conservadurismo y la orientación hacia el presente hay que hacer algo más. "Se necesitan modificaciones en la programación, en todo el proceso de desarrollo del curriculum y en el reparto de las responsabilidades respecto al mismo" (HARGREAVES, 1991b: 229). En la misma línea GIMENO SACRISTAN (1987), en un artículo muy sugerente, planteaba hace ya algún tiempo la necesidad de ligar las reformas educativas a una redistribución de los roles y responsabilidades de los profesores y otros agentes en el desarrollo del curiculum.

HARGREAVES (1991b: 229) concluye su descripción de la cultura colaborativa afirmando que:

"Si la colaboración debe triunfar, no sólo sobre el individualismo sino también sobre la orientación hacia el presente y el conservadurismo, el desarrollo del profesor debe volverse a conectar con el desarrollo del curriculum, de modo que haya algo suficientemente amplio y significativo sobre lo que colaborar".

Esta afirmación de Hargreaves recuerda una de las tesis emblemáticas de STENHOUSE (1987): no es posible el desarrollo del curriculum sin el desarrollo del profesor. Recordemos algunas citas ilustrativas, en su estilo característico:

"'No es posible el desarrollo del *curriculum* sin el desarrollo del profesor' era una de nuestras consignas que colgaba de una pared durante la realización del *Humanities Project*. Y no la hemos retirado. Pero eso no significa, como a menudo parece entenderse, que debamos adiestrar a los profesores con objeto de producir un mundo en el que tengan cabida unos *currícula*. Quiere decir que, en virtud de su significación, éstos no son sencillamente medios de instrucción para mejorar la enseñañza, sino que constituyen expresiones de ideas para mejorar a los profesores. Naturalmente poseen una utilidad instructiva cotidiana: las catedrales deben protegernos de la lluvia. Pero los estudiantes se benefician de los *currícula* no tanto porque modifican su instrucción cotidiana como porque mejoran a los profesores" (STENHOUSE, 1987: 103-104).

En el mismo trabajo STENHOUSE (1977: 140) afirmó lo siguiente:

"El *curriculum* es el medio a través del cual puede aprender su arte el profesor. El *curriculum* es el medio a través del cual puede aprender conocimiento el profesor. El *curriculum* es el medio a través del cual puede aprender el profesor. El *curriculum* es el medio a través del cual puede aprender el profesor la naturaleza del conocimiento. Y el *curriculum* es el medio a través del cual profesor *qua* profesor puede aprender todo esto porque le permite poner a prueba ideas por obra de la práctica y, en consecuencia, basarse en su juicio más que en el juicio de los demás."

Colegialidad artificial

Hargreaves denomina así a la ruta o camino que las escuelas y los sistemas educativos suelen emprender para alcanzar la colegialidad, sea ésta restringida o ampliada. Aunque no es una forma de cultura bien descrita en la literatura su difusión está en aumento.

> "La colegialidad artificial se caracteriza por una serie de procedimientos formales y burocráticos específicos para incrementar la atención que se presta a la planificación y asesoramiento conjunto entre profesores. Puede ser observada en iniciativas tales como la observación mutua ['peer coaching'], los profesores mentores, la planificación conjunta en salas provistas para ello, las reuniones formalmente temporalizadas y las descripciones operativas de tareas, así como los programas de formación para quienes se les asigna roles de asesoramiento (HARGREAVES, 1991b: 229).

Para Hargreaves todas estas iniciativas son artificios administrativos diseñados para conseguir que haya colegialidad en centros donde hasta entonces ha habido poca. Por medio de ellas se pretende fomentar una mayor asociación entre los profesores, ampliar el intercambio, el aprendizaje y la mejora de habilidades. A través de la colegialidad artificial también se persigue apoyar la puesta en práctica de innovaciones -nuevos enfoques y técnicas- propuestas desde fuera de la escuela.

En el mejor de los casos, la colegialidad artificial puede ser útil como una fase preliminar en el camino hacia relaciones colaborativas más estables entre profesores. Sin embargo, también puede constituir poco más que un rápido y hábil sustituto administrativo de verdaderas culturas colaborativas. Andy HARGREAVES (1991b: 230) lo expresa con una metáfora ilustrativa:

> "En este sentido, la colegialidad artificial no puede garantizar una comunidad de profesores que trabaja conjuntamente de modo efectivo, abierto y solidario del mismo modo que la introducción del Esperanto no puede dar lugar a la unidad en el lenguaje del mundo."

Las culturas colaborativas no surgen por generación espontánea, también requieren dirección e intervención administrativa. Pero esta intervención es de un tipo diferente a la observada en la cultura de colegialidad artificial; consiste, entre otras cosas, en crear *oportunidades* para que los profesores trabajen juntos en el tiempo escolar disponible a través de una distribución inteligente y sensible del mismo, o en promover el trabajo en equipo a través de la discusión y la persuasión, y de una adecuada asignación de espacios. "Las culturas colaborativas no introducen el apoyo colegial por mandato: lo promueven y facilitan. Esto es lo que las distingue de las escuelas caracterizadas por versiones más superficiales de colegialidad artificial" (HARGREAVES, 1991b: 230).

En un trabajo anterior HARGREAVES (1991a) había descrito las principales diferencias entre la colegialidad artificial y la colaboración. En la TABLA 8 recogemos un resumen de tal descripción.

Tomando como referencia a Canadá y Estados Unidos, Hargreaves expresa tres reservas hacia la adopción apresurada de la colegialidad artificial en muchos sistemas educativos:

a) En primer lugar, la colegialidad artificial no puede hacer que surja una cultura colaborativa por mandato legal.

b) En segundo lugar, la colegialidad artificial puede a veces ofender la dignidad de los profesores al no reconocer qué está ocurriendo ya en cuanto a la colegialidad en un centro.

Cultura colaborativa	Colegialidad artificial
Espontánea. Surge principalmente entre los mismos profesores como grupo social. Puede recibir apoyo administrativo pero las relaciones de trabajo colaborativas evolucio-nan y son mantenidas por la propia comunidad de enseñantes.	*Regulada burocráticamente*. No surge espontáneamnte de la inicia- ativa de los profesores, sino que es una imposición administrativa que requiere que los profesores se reunan y trabajen juntos.
Voluntaria. Las relaciones de trabajo colaborativas brotan de la percepción de que son valiosas, percepción derivada de la propia experiencia o inclinación personal o de la persuasión no coercitiva de qu trabajar conjuntamente es pro-ductivo y agradable.	*Obligatoria*. El trabajo conjunto tiene carácter obligatorio. Esta obligatoriedad puede ser directa o indirecta, estos es, asociada con promesas o amenazas veladas de retirar el apoyo a iniciativas o proyectos propios de los profeso-res.
Orientada al desarrollo. Los profesores trabajan juntos para desarrollar sus propias iniciativas, o para trabajar en iniciativas apoyadas o generadas desde fuera de la escuela. Los profesores inician cambios, pero también reaccionan ante los mismos. Cuando deben res- ponder a cambios externos, lo hacen selectivamente, basándose en su confianza y su juicio profesional.	*Orientada a la implantación*. A los profesores se les reclama o "persuade" a trabajar juntos para po-ner en práctica cambios ordenados por otros (el director, la comuni- dad autónoma o el estado). Dichos cambios pueden adoptar la forma de un curriculum nacional o ciertos cambios específicos externamente impuestos.
Presente en cualquier tiempo y en el cualquier espacio. Trabajar conjuntamente es una actividad que, frecuentemente, no está incluída en el horario (como una reunión regular de planificación) que pueda fijarse administrativamente para tener lugar en un lugar y en un momento previamente designados. Las reuniones pueden formar parte de una cultura colaborativa pero monopolizan ni suplantan los modos informales en que los profesores colaboran habitualmente.	*Limitada a ciertos tiempos y espacios*. Los profesores trabajan juntos en lugares específicos y a ciertas horas. Esto forma parte de regulaciones administrativas.
Impredictible. Los resultados de la colaboración son con frecuencia inciertos y difícilmente predecibles.	*Predecible*. Las relaciones colegiadas son diseñadas para conseseguir ciertos resultados predecibles, aunque éstos no pueden garantizarse, e incluso pueden ser negativos.

TABLA 8. Características distintivas de la colaboración y la colegialidad artificial (tomado de HARGREAVES, 1991a: 53-55).

c) Y, en tercer lugar, la colegialidad artificial puede llevar a la proliferación de reuniones no deseadas de modo que los profesores sufrirán no sólo sobrecarga administrativa, sino que verán disminuído el poco espacio del que actualmente disponen para la vida informal de la escuela.

Nosotros consideramos que sus reservas son también aplicables en nuestro contexto en cuanto al desarrollo que está teniendo la reforma de las enseñanzas no universitaria, especialmente en lo que se refiere a los procesos de elaboración del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de Centro (en el ESTUDIO II profundizaremos en ello).

En la última parte del capítulo, HARGREAVES (1991b) reflexiona sobre las relaciones entre las formas de la cultura profesional en la enseñanza, el control del curriculum, y el cambio educativo y el desarrollo profesional de los docentes, volviendo a subrayar algunas de las ideas clave desarroladas previamente. Nosotros destacaremos dos.

Por un lado, las formas de la cultura profesional son importantes porque es a través de ellas como se reproducen o redefinen los contenidos de la cultura profesional. En este sentido la comprensión de las principales formas de la cultura de los profesores puede ayudarnos a entender mucho de lo que está implicado en las dinámicas de cambio educativo, o de persistencia de patrones tradicionales de funcionamiento escolar y profesional.

Por otro lado, dado que las formas predominantes (individualismo y balcanización) no se ajustan a las necesidades de los defensores del desarrollo del curriculum basado en el centro escolar -es decir, localmente generado- ni a quienes apoyan modelos de implementación del curriculum "de arriba-abajo"

-o burocráticamente impuestos- asistimos a un clima en el que parece existir un apoyo casi incondicional a iniciativas que supongan desarrollar mayor colegialidad entre profesores. Sin embargo, según HARGREAVES (1991b) -y nosotros estamos plenamente de acuerdo-, ambos tipos de intentos por fomentar la colaboración responden a perspectivas diferentes, que implican, a su vez, resultados diferentes: el primer tipo de intentos es compatible con los intereses de desarrollo local y el ejercicio del juicio profesional, mientras que el segundo tipo responde más bien a los intereses de control administrativo que reconstruye las relaciones colegiadas en consonancia con propósitos burocráticos.

En conclusión, el reto de desarrollar culturas de la colaboración amplia (por oposición a artificial o restringida) es más que un reto al dispositivo administrativo, o la mera reconstrucción de las relaciones interpersonales dentro de la comunidad profesional:

> "Es también un reto al propósito y al poder; a la redistribución de responsabilidades en el *desarrollo* del curriculum (y no sólo en su *implementación*) del centro a la periferia, de administradores a profesores, y de hombres a mujeres. Es un reto para conectar el desarrollo del profesor al desarrollo del curriculum. En última instancia, es un reto a la humildad administrativa: a compartir la responsabilidad en los propósitos de la educación y a respetar el inevitable ritmo modesto de crecimiento humano que sustenta el desarrollo de los profesores (como el de cualquier otra persona). Los esfuerzos por promover el desarrollo profesional de los docentes y el cambio educativo tendrán poco éxito a menos que conlleven un compromiso con los propósitos de los profesores, reconozcan la persona que es el profesor y se ajusten al ritmo lento de crecimiento humano que tiene lugar en las vidas individuales y colectivas de los profesores" (HARGREAVES, 1991b: 235-236).

2. La colaboración: una demarcación provisional del territorio

Hay pocos trabajos teóricos que se ocupen específicamente de la colaboración. Sin embargo, algunos de ellos pueden servir de base -además de la literatura sobre estudios empíricos- para elaborar un modelo teórico que contribuya a clarificar un concepto que suele ser utilizado habitualmente sin precisión, ni referentes teóricos amplios. El propósito de este apartado es realizar una análisis de distintos aspectos de la colaboración para esbozar un esquema para el análisis de la colaboración partiendo básicamente de los trabajos de HARGREAVES (1991a, 1991b y 1993), JOHNSON (1977), LITTLE (1982, 1990a, 1990b y 1992) y MAHAFFY (1989).

A nuestro entender el esquema que proponemos tiene sentido por las siguientes razones:

(a) como preventivo frente a un uso indiscriminado del término colaboración para etiquetar casi cualquier práctica que implique trabajo en grupo entre profesores,

(b) como hipótesis de trabajo para facilitar el estudio empírico del trabajo conjunto entre profesores y,

(c) como referente conceptual -para la reflexión, la planificación, la acción o la evaluación- en el desarrollo de proyectos educativos que promuevan o supongan trabajo conjunto entre profesores.

A lo largo de este apartado abordaremos cinco cuestiones: en primer lugar ¿qué modelo de escuela subyace al paradigma de la colaboración?; en segundo lugar ¿por qué es tan infrecuente e inestable la colaboración?; luego ¿qué condiciones organizativas favorecen la colaboración?; en cuarto lugar, exploraremos algunas

de las consecuencias de la colaboración para la vida de las escuela y, por último, propondremos un esquema comprensivo para el análisis de la colaboración.

2.1. ¿Qué modelo de escuela subyace al paradigma de la colaboración?[49]

Una de las características que han tenido hasta ahora la mayoría de los trabajos acerca de la colaboración es la ausencia de marco de referencia teórico sobre la escuela como organización -salvo excepciones, p. ej.: ESCUDERO, MARTINEZ, NICOLAS y VICENTE (1989), ESCUDERO (1988, 1990a, 1990b) y SCOTT & SMITH (1987). Por ello en este apartado nuestro propósito principal es identificar qué modelo de organización escolar subyace al paradigma de la colaboración. Restringiremos nuestro análisis a las aportaciones de SCOTT & SMITH (1987) y ESCUDERO (1990a, 1990b), valorando los modelos que se han propuesto y planteando algunas sugerencias para profundizar en el estudio de la escuela como organización desde la perpectiva de la colaboración. Haremos referencia a lo expuesto en el Capítulo I acerca de la escuela como organización, por lo que remitiremos al lector con frecuencia a dicho capítulo.

2.1.1. La escuela como 'burocracia cooperativa'

SCOTT & SMITH (1987) dedican uno de los capítulos de su trabajo al entorno de la escuela, describiendo la estructura formal de la escuela y discutiendo el modelo de organización escolar que subyace a la colaboración. La estructura formal característica de las escuelas la describen de la siguiente manera:

---

[49] Este apartado es una versión revisada de la comunicación presentada al II Congreso Interuniversitario de Organizacion Escolar sobre *La cultura y el desarrollo organizativo de las instituciones educativas*, celebrado en Sevilla, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación del 15 al 19 de Diciembre de 1992.

"La estructura de un centro típico se parece a una pirámide en cuya cúspide está el director, responsable del funcionamiento general de la escuela. Debajo del director a un lado de la pirámide están los profesores, y debajo de los profesores los alumnos. En el otro lado de la pirámide -también debajo del director- está el personal no docente.

La pirámide -prosiguen Smith y Scott- puede, por supuesto, aumentarse de múltiples formas. En los centros de secundaria, por ejemplo, los jefes de departamento generalmente ocupan una posición por debajo del director pero sobre otros profesores. Por otra parte, una escuela puede organizar equipos de profesores y asignar a cada coordinador de equipo una posición por encima de los demás profesores pero por debajo del jefe de departamento o el director" (SCOTT & SMITH, 1987: 18).

SCOTT & SMITH (1987) también describen la estructura del distrito escolar[50], la unidad organizativa superior a la que pertenece cada escuela en Estados Unidos. Dentro del distrito el director de un centro es responsable ante el superintendente, quien, a su vez, es responsable ante una junta o consejo escolar. Los miembros de la junta escolar responden ante los electores, que son quienes les eligen. Los estudiosos del origen de la estructura del distrito escolar a finales del siglo diecinueve -LORTIE (1977: 2-6 y 22; véase también BATES, 1988: 22 ss.)- consideran que dicha estructura es una aplicación del modelo de factoría al sistema educativo[51]. Con el rápido incremento de la población estudiantil y del tamaño de las poblaciones, se consideró que la escuela de una clase -administrada por todo el vecindario o por un comité de voluntarios, a cargo de un solo profesor- no era adecuada para hacer frente a las necesidades de la sociedad.

"La administración de la escuela por individuos de la comunidad local dio paso a la administración de redes locales o regionales de escuelas por juntas escolares formalmente elegidas. La administración cotidiana del sistema escuela fue puesta en manos de un profesional contratado -el superintendente de distrito escolar. Las escuelas de un

[50] Al menos en territorio M.E.C., el **distrito** se configura como una *unidad de planificación* en la que se incluyen centros de distintos niveles y otros servicios escolares, como la Inspección Técnica, los Centros de Profesores, los Servicios de Apoyo, los Centros de Recursos, etc. En Canarias, en el *Mapa Escolar* editado por la Consejería de Educación se habla de **zonas escolares**.

[51] El trabajo de VIÑAO FRAGO (1990) sobre la introducción de la escuela graduada pública en España arroja luz sobre los orígenes históricos de algunas de las características organizativas del sistema educativo español, y de las escuelas, que también responden al modelo de factoría.

> aula fueron reemplazadas por escuelas graduadas compuestas por especialistas: en el nivel elemental, individuos especializados en la enseñanza de un curso o grado particular; en el nivel secundario, individuos especialistas en la enseñanza de una asignatura concreta.
>
> De la misma manera que la administración cotidiana del sistema educativo fue puesta en manos de un profesional -el superintendente- también la administración cotidiana de cada escuela fue puesta en manos de un profesional -el director. Así, la factoría, con su énfasis en la división del trabajo y en líneas delimitadas de autoridad, llegó a ser el modelo organizativo para la escuela moderna" (SCOTT & SMITH, 1987:19).[52]

SMITH & SCOTT (1987) identifican el modelo de factoría con el modelo burocrático de organización.[53] La filosofía subyacente a la burocracia es racionalista. Supone que una organización tiene ciertas metas que pueden ser identificadas lógicamente. Una vez que han sido identificadas las metas es posible determinar los medios necesarios para alcanzarlas. Ya que las personas que dirigen la organización tienen acceso a toda la información pertinente, son ellas las que mejor equipadas están para identificar las metas de la organización, así como los medios para alcanzarlas. La función de los demás miembros de la organización consiste en trabajar para conseguir las metas establecidas por sus superiores de la manera que éstos prescriban.

---

[52] En Canarias la organización del sistema educativo es algo más compleja. El director es responsable ante múltiples instancias: ante el Inspector de zona, ante la Dirección Territorial de Educación (Oficina Insular en las islas menores), ante la Dirección Territorial de Personal y ante la Dirección de Ordenación e Innovación Educativa (respecto a las actividades cotidianas de lo centro y a la gestión económica). Todas estas instancias forman parte de la Administración Educativa Autonómica, integradas en la Consejería de Educación, y sus respectivos responsables quienes responden ante el Viceconsejero de Educación y éste ante el Consejero de Educación Cultura y Deportes (salvo la Inspección que depende directamente del Consejero). Dado que Canarias tiene transferidas las competencias en materia de enseñanzas no universitarias, el Ministerio de Educación y Ciencia se reserva pocas competencias. Sin embargo debido a la larga tradición centralista del sistema educativo español, los centros no disponen de mucha autonomía siendo controlados, en bastantes aspectos se podría decir que directamente, por la Administración Educativa Autonómica. Esta estructura creemos que también responde, en mayor o menor grado, al modelo de factoría.

[53] Para una breve caracterización del mismo remitimos al lector al punto 1.2. del Capítulo I de este marco teórico.

Esta forma de entender la escuela como organización ha sido muy cuestionada. Las dudas acerca de la eficacia de la burocracia como modelo organizativo para el sistema educativo y para los centros escolares surgen de las siguientes creencias:

> "(1) el modelo burocrático no *describe* adecuadamente lo que actualmentemente ocurre en la estructura de un sistema educativo (y de una escuela) y
> (2) dada la razón por la que existe un sistema educativo, el modelo burocrático no describe como *deberían* funcionar las escuelas" (SCOTT & SMITH, 1987: 20).

No vamos a detenernos en señalar las evidencias que apoyan la primera creencia. Remitimos al lector a lo expuesto en el Capítulo I. Sí nos detendremos en el comentario de la segunda creencia. Respecto a ella, ALPHONSO & GOLSDBERRY (1982; citado por SCOTT & SMITH, 1987) afirman que las estructuras burocráticas tienden a producir ciertos efectos negativos en las relaciones entre empleados en todas las organizaciones.

> "Pero en las escuelas, señalan ellos, estos efectos 'son más complejos dado el aislamiento físico de los profesores cuando trabajan'. El resultado es una 'escasez de interacción entre profesores', que 'no sólo les priva de valiosas herramientas para la mejora personal sino que también *priva a la escuela como organización de una rica reserva de talento humano para los esfuerzo de mejora organizativa*'" (SCOTT & SMITH, 1987: 21).

PATTERSON y col. (1986; citado por SCOTT & SMITH, 1987) consideran que la burocracia racional como modelo de escuela es inalcanzable e indeseable, y proponen un modelo alternativo que denominan 'no-racional'. Este modelo se fundamenta en cuatro supuestos:

1. Las metas se definen y las decisiones se toman a través de un proceso de compromiso entre grupos de interés rivales, más que a través de un proceso de determinación objetiva, por medios racionales, del mejor curso de acción.

2. El poder puede y debe ser accesible a cada miembro de la organización, más que estar concentrado en la cúspide de la pirámide organizativa.

3. Aquellas personas que están más cercanas a la acción educativa (el director de la escuela y los profesores en sus aulas) son los agentes mejor equipados para determinar lo que necesita hacerse.

4. La función principal de la Administración Educativa es ofrecer apoyo a cada centro, más que imponer a las escuelas cursos de acción.

SCOTT & SMITH (1987) afirman que se dispone de poca información contrastada sobre la bondad del modelo no-racional. Sin embargo, dado que a partir del mismo se promueve que cada nivel organizativo permita al inmediatamente inferior considerable libertad para desarrollar sus funciones, el modelo parece poseer algunos de los puntos fuertes y débiles característicos de una organización 'débilmente articulada'.

La potencialidad de la débil articulación como característica de una organización es ambivalente ya que tiende a reforzar de igual modo las características positivas y negativas de una escuela:

> "La débil articulación puede dar la libertad necesaria a una escuela para embarcarse en un proyecto de innovación y a un profesor para experimentar con una estrategia de enseñanza innovadora. Pero al mismo tiempo, si una escuela necesita mejora, o un profesor está utilizando una técnica de enseñanza poco apropiada para sus alumnos, la débil articulación tiende a aislar a la escuela o al profesor de las presiones externas hacia la mejora" (SCOTT & SMITH, 1987: 22).

Por otra parte, la débil articulación permite la flexibilidad necesaria para adaptar la enseñanza a las necesidades concretas de los alumnos pero, al mismo tiempo, hace

difícil la uniformidad en las ocasiones en que ésta es necesaria, como p. ej. cuando un alumno tiene que pasar de una clase a otra o de un colegio a otro.

El modelo no-racional difiere del burocrático, entre otros, en los aspectos resumidos en la Tabla 10. SCOTT & SMITH (1987) relacionan el modelo no-racional con la 'burocracia cooperativa'. Dicho concepto lo propuso SERGIOVANNI (1987; citado por SCOTT & SMITH, 1987) a raíz de la controversia entre los defensores de la 'burocracia pura' frente a los partidarios de la 'burocracia profesional'. Los proponentes de la primera están a favor de estandarizar los procedimientos de actuación en la enseñanza, mientras que los defensores de la segunda, aunque admiten la necesidad de administrar burocráticamente los sistemas de gestión de la educación, argumentan que la enseñanza y el aprendizaje deben estar bajo el control de profesionales, con una formación específica, que tengan autonomía para diagnosticar los problemas educativos y para prescribir los tratamientos educativos que consideren apropiados para sus alumnos.

Según Sergiovanni, ambos puntos de vista son inadecuados. Ya se han comentado alguna de las críticas recibidas por el modelo burocrático. Una de las críticas que ha recibido el modelo de la escuela como burocracia profesional es que promueve el aislamiento entre profesores.

> "Dentro de las burocracias profesionales, los profesionales trabajan solos. Además, éstas se caracterizan por una gran descentralización; por lo tanto, a los trabajadores como individuos se les da mucha autonomía. En las burocracias profesionales los trabajadores tienen poca necesidad de cooperar, de trabajar juntos. Ya que comparten una socialización común y poseen habilidades estandarizadas, se supone que diagnosticarán los problemas de modo similar y aplicarán los mismos tratamientos para solucionarlos. Por lo tanto, ¿qué sentido tiene que trabajen juntos?" (SERGIOVANNI, 1987, cit. en SCOTT & SMITH, 1987: 24).

	Modelo burocrático	Modelo no-racional
Metas organizativas	Las metas son elaboradas a partir de una evaluación racional de las necesidades de la orgaización y son perseguidas uniformemente por todos los miembros de la organización.	Las metas se elaboran a traves de procesos que implican compromisos entre las demandas conflictivas de varios elementos (individuos, grupos formales o informales) dentro de la organización. Los diferentes elementos, en vez de trabajar conjuntamente, pueden perserguir metas distintas de modo independiente.
Distribución del poder	El poder es finito y está concentrado en la cúspide de la pirámide organizativa.	Cualquier individuo o grupo de la organización puede tener poder en proporción a la cantidad de información, recursos y apoyo que como individuo o grupo pueda adquirir.
Proceso de toma de decisiones	Primero se reunen todos los datos pertinentes respecto a un tema, luego el director o el equipo directivo toma las decisiones en base a las opciones que mejor contribuyan al logro de las metas de la organización.	La toma de decisiones, al igual que el establecimiento de metas, es resultado del compromiso entre multitud de intereses conflictivos. Las decisiones tienden a ser tomadas sobre la base de lo que es posible, más que sobre la base ideal de lo que es, racionalmente, deseable.
Ambiente externo	Se considera a la organización, idealmente, como un sistema cerrado inmune a fuerzas externas: si directores y profesores hacen bien su trabajo, las fuerzas externas no deben interferir -ni lo harán.	Las fuerzas externas pueden y deben jugar un papel en la determinación de lo que ocurre dentro de las escuelas. Los padres y otros agentes sociales pueden tener y tendrán voz en lo que las escuelas hacen.

Tabla 10. Diferencias entre el modelo burocrático y el modelo no-racional propuesto por PATTERSON y col. (1986; citado en SCOTT & SMITH, 1987; elaboración propia).

El modelo organizativo más apropiado para las escuelas es, según Sergiovanni, la 'burocracia cooperativa'. Tres notas la caracterizan[54] :

a) Es posible y deseable que un centro tenga metas claramente definidas y asumidas por todos. "Las escuelas eficaces se asemejan a una burocracia pura al dejar claro a sus miembros que hay ciertos imperativos no negociables que deben ser asumidos por todos" (SERGIOVANNI, 1987, cit. por SCOTT & SMITH, 1987: 24).

b) Es posible y deseable dar a los profesores libertad para que exploren modos alternativos de conseguir las metas acordadas. Las escuelas eficaces "se asemejan, también, a la burocracia profesional al dar libertad a los trabajadores en su acción cotidiana para lograr los objetivos establecidos". (SERGIOVANNI, 1987, cit. por SCOTT & SMITH, 1987: 24).

c) Es posible, deseable y necesario que las personas trabajen conjuntamente para realizar sus tareas con éxito.

> "En una burocracia cooperativa los profesores no funcionan como burócratas siguiendo procesos estandarizados, ni tampoco como profesionales autónomos aplicando su capacidad como expertos independientemente de sus compañeros. Más bien, su trabajo está organizado de tal modo que son animados a 'trabajar conjuntamente y a compartir mientras planifican, diagnostican, enseñan y evalúan'" (SCOTT & SMITH, 1987: 24-25).

La literatura revisada por SCOTT & SMITH (1987) provee evidencias suficientes que permiten afirmar que, *lo que ocurre en el ámbito de la escuela como organización depende en parte de la influencia que sobre ella ejercen instancias externas como las*

[54] Las dos primeras características se fundamentan en la tesis de que la 'débil articulación' y la 'estructuración fuerte' no son mutuamente excluyentes.

Administración Educativa estatal y regional, y agentes sociales como los sindicatos.[55]

2.1.2. La escuela como realidad socialmente construída y en construción

ESCUDERO (1990a, 1990b) y ESCUDERO y col. (1989) exponen sucintamente a qué perspectiva de la escuela responde el paradigma de la colaboración pues parten del supuesto de que a "las estrategias y supuestos de la colaboración subyace una determinada manera de concebir la escuela como organización" (ESCUDERO, 1990b: 16).

El paradigma de la colaboración supone no sólo una forma de entender el funcionamiento actual de los centros escolares (lo que la escuela es), sino su contrastación con una determinada forma de concebir el funcionamiento deseable de los centros (lo que la escuela debería llegar a ser).

La visión de la escuela que subyace al paradigma de la colaboración -según ESCUDERO (1990a, 1990b)- puede resumirse de la siguiente manera:

---

[55] En su trabajo, SCOTT & SMITH (1987) hacen referencia a la estructura del sistema educativo de los E.E.U.U. de Norteamérica y discuten el rol que juegan en el funcionamiento de las escuelas el gobierno federal, los gobiernos de los estados y los sindicatos de profesores. No nos detenemos en este tema, sólo resumimos algunas de las recomendaciones que ellos recogen de diversos autores (en la traducción utilizamos una terminología referida a la estructura del sistema educativo español):

a) Las Administraciones educativas estatal y autonómicas no deberían implicarse en asuntos específicos de la enseñanza en el aula, su rol debería limitarse a asegurar la producción y diseminación del conocimiento necesario para identificar y estimar los logros y los fracasos en todos los niveles del sistema.

b) El Gobierno estatal y los Gobiernos autonómicos deberían utilizar su autoridad para asegurar la igualdad en la distribución de recursos, oportunidades y programas permitiendo, al mismo tiempo, a las Direcciones Territoriales (y otras instancias organizativas inferiores, p.ej.: zonas escolares) tomar decisiones en asuntos relativos al curriculum y la enseñanza.

c) La función principal de los administradores en el ámbito de las Comunidades Autónomas, de las Direcciones Territoriales y de otras instancias organizativas inferiores debería ser ayudar a las escuelas a encontrar formas de desarrollar sus propias estrategias de mejora escolar.

A. La escuela tiene una naturaleza particular como organización (esto no implica negar que tenga también características comunes a otras organizaciones; vid. HANDY & AITKEN, 1988):

1. La escuela es una realidad socialmente construída resultado de procesos de interacción social entre los miembros que la componen en relación con el contexto socio-político más amplio en el que está ubicada:

> "la realidad de una escuela, en tanto que organización, en un momento dado de su existencia es más la resultante de la construcción social e histórica que de la misma han logrado hacer sus miembros, que del conjunto de normativas, regulaciones oficiales, reglas, objetivos o funciones establecidas" (ESCUDERO, 1990b: 16).

La configuración de la escuela como organización no corresponde a su estructura formal sino a la redefinición de ésta por las estructuras, roles, valores y redes de comunicación informal que surgen de la interacción social entre sus miembros.

2. Las escuelas, como organizaciones de servicios se caracterizan, en contraste con otras organizaciones -industriales y comerciales- por:

- unas metas ambigüas y polisémicas,
- una tecnología (métodos y procesos de operación y transformación) poco clara,
- su vulnerabilidad a las influencias ambientales, y
- su carácter no competitivo [son organizaciones no-orientadas-al-mercado (vid. BERG, 1988)] (GONZALEZ y ESCUDERO, 1987).

3. La estructura organizativa de las escuelas se caracteriza por su 'débil articulación',[56] entre otros, en los ámbitos de la tecnología y de la autoridad.

> "Por un lado existe desarticulación entre medios y fines, entre acciones e intenciones, entre el funcionamiento de unidades organizativas tales como departamentos o equipos docentes. Por otro lado, las líneas de autoridad que, p. ej., en una empresa son claros mecanismos articuladores de la vida organizativa, en la escuela son ambigüas y cambiantes" (GONZALEZ, 1988b:93).

La 'débil articulación' no significa, sin embargo, que no exista conexión entre las diversas partes y dimensiones de la organización sino, más bien, que dicha relación es débil, poco articulada o inestable.

4. Cada centro crea en el tiempo una cultura propia (conjunto heterogéneo de creencias, valores y normas no necesariamente codificadas). Esto no significa que dicha cultura sea homogénea, de hecho en un centro pueden existir y, de hecho suelen coexistir diversas subculturas.

> "Cada escuela representa una minisociedad, idiosincráticamente creada, contruída y mantenida por sus miembros, aunque, naturalmente, a través de sutiles procesos de 'coexistencia' con las demandas externas, sean las provinientes de la administración o de otras instancias sociales" (ESCUDERO, 1990a: 202; cf. BALL, 1989: 56ss).

5. La cultura escolar dominante prima y protege la autonomía individual.

> "La estructura celularista de las escuelas es la expresión, y al mismo tiempo el caldo de cultivo, de una cultura escolar dominante, acaso oculta pero muy real, en la que se prima la privacidad del profesor, su autonomía individualista, el aislamiento profesional, y un sentido sagrado de pertenencia de cada una de las 'células' (aulas) y sujetos (alumnos) de los que cada uno de los profesionales de la escuela, los profesores, son responsables" (ESCUDERO, 1990b: 16; cf. BALL, 1989: 55).

---

[56] Karl Weick fue quien primero aplicó el término "débil articulación" a las escuelas calificándolas como sistemas débilmente articulados.

6. Las tareas formalmente establecidas y su cumplimiento formal constituyen los puntos de refencia básicos para la evaluación implicita de su funcionamiento.

> "[la] estructura celular, las dinámicas de relación profesional que suelen ocurrir, y la cultura implícita en que todo ello se refuerza, apoya y mantiene, amén del carácter público de la organización escolar - que justifica su razón de ser más por la oferta del servicio educativo que presta que por la calidad del mismo- contribuyen a hacer de las escuelas estructuras organizativas con serios riesgos de burocratización interna y externa. Tiempos, funciones, contenidos, comunicaciones y relaciones dentro de las escuelas se instauran y mantienen frecuentemente con un determinado carácter y con una cierta perpetuidad que poco tienen que ver con su grado de contribución real y efectiva a la mejora del servicio educativo que presta a los alumnos y a la comunidad" (ESCUDERO, 1990b: 17).

Las tareas formales agotan prácticamente los tiempos organizativos, quedando pocos tiempos libres para la autorrevisión, la reflexión y el trabajo profesional en colaboración (ESCUDERO, 1988).

Todo esto demuestra que el ámbito organizativo es indisociable del pedagógico. Aunque desde una concepción burocrática de la escuela se suele separar lo organizativo de lo pedagógico en la práctica siempre están ligados, al menos en el sentido de que la configuración organizativa siempre actúa facilitando o dificultando la acción pedagógica, contribuyendo o contraviniendo la consecución de las metas e intenciones educativas formalmente establecidas.

B. La escuela debería ser una organización educativa, caracterizada por una cultura colaborativa en la que lo organizativo está al servicio de lo educativo. Desde el paradigma de la colaboración se trata de contribuir a una redefinición de las escuelas como organizaciones: "el desarrollo colaborativo de la escuela asume como propósito más importante la reconstrucción de la misma como organización." (ESCUDERO, 1990a: 203). Pero ¿qué

tipo de escuela pretende desarrollar el paradigma de la colaboración?:

> "la reconstrucción que persigue significa una apuesta por la creación de nuevos valores, normas, creencias, en definitiva cultura, pues ésta es el elemento más definitorio y genuino de lo que una escuela es, de lo que hace, y de los sentidos y significados que adquieren sus estructuras y procesos" (ESCUDERO 1990a: 203).

Dicho en pocas palabras, desde el paradigma de la colaboración se pretende promover en el seno de cada escuela una cultura innovadora. ¿Qué caracteriza a una cultura innovadora? ESCUDERO (1990a: 203) resume en dos las características de una cultura innovadora: "un determinado conjunto de creencias, normas y valores asumidos y mantenidos por sus miembros, y la colegialidad o colaboración".

Una escuela con una cultura colaborativa es, según ESCUDERO (1993: 330):

a) En primer lugar, una escuela que trata de contruir, a través del diálogo, la discusión, la crítica y el consenso entre su miembros, **una filosofía compartida** que toma en consideración el entorno sociocultural en el que está ubicada así como las opciones de valor sobre las que fundamentar su funcionamiento como institución escolar.

b) En segundo lugar, una escuela que procura cultivar una cultura organizativa que promueve valores (y su expresión práctica) como los siguientes: la solidaridad, la participación, la colaboración y el apoyo mutuo, la comunicación abierta, libre y competente, la interdependencia y la coordinación, y la reflexión y la crítica.

Es decir sus miembros están comprometidos con esos valores además de la apertura, la publicidad, la autorregulación, la

autonomía, y la emancipación organizativa y personal (MAHAFFY, 1989: 16, 25, 27; ESCUDERO, 1990a, 1990b).

c) En tercer lugar, una escuela que comparte una creencia básica acerca del cambio educativo según la cual:

> "la propia mejora, y el perfeccionamiento de los profesores, han de representar un proceso permanente, no episódico, que propicie actividades y tareas de autorrevisión, resolución de problemas, búsqueda de alternativas y soluciones, planificación, desarrollo y evaluación colaborativa" (ESCUDERO, 1990a: 204).

En este sentido, "define su funcionamiento básico en torno a la realización continuada de procesos de mejora asumidos institucionalmente" (ESCUDERO, 1993: 330) y está comprometida con la promoción de cierto tipo de actividades:

> "actividades dotadas a encaminar a la institución escolar de una visión compartida de dónde está, dónde quiere ir, y cuáles son las concepciones y principios educativos que quiere promover" (ESCUDERO, 1990a: 204), como: hablar de modo regular y sistemático sobre la enseñanza, la formación recíproca, la planificación conjunta de la enseñanza y la observación mutua entre profesores (LITTLE, 1982).

d) En cuarto lugar, es una escuela que va capacitándose para su propia dirección y desarrollo. Por ello, se cuida que las funciones de liderazgo pedagógico sean efectivas, colegiadas y participativas.

e) Por último, es una escuela que dispone de estructuras organizativas (grupos de trabajo, de ciclo, departamentos, etc.) y tiempos, dentro del horario escolar, para desarrollar procesos de trabajo conjunto.

Es suma, se trata de una escuela que asume, no una estrategia aséptica sino, una determinada ideología educativa:

> "el desarrollo colaborativo, como perspectiva y como marco de referencia para realizar los valores y principios señalados (interdependencia, autorregulación, solidaridad, autonomía, emencipación

personal y organizativa), es una apuesta decidida por un tipo de racionalidad esencialmente liberadora y emancipatoria" (ESCUDERO, 1990a: 204; cf. ESCUDERO, 1990c: 14-15).

2.1.3. ¿Al paradigma de la colaboración subyace un único modelo organizativo?

La cuestión de qué perspectiva organizativa subyace al paradigma de la colaboración no es sin importancia. En principio, es posible afirmar que la colaboración se ha venido defendiendo y estudiando inicialmente desde una perspectiva cultural y, más tarde, desde una perspectiva crítica de la organización escolar, concretamente la perspectiva micropolítica (HARGREAVES, 1991a).[57]

El tema es importante porque partir de una u otra posición teórica tiene consecuencias diferentes. Desde una perspectiva cultural se subraya el caracter subjetivo de las interpretaciones que los diversos miembros de la escuela construyen a lo largo del tiempo acerca de la misma. Se valora la contribución que cada agente escolar puede hacer a la mejora de la escuela, en especial el papel de los directores y otros líderes instructivos. Se enfatiza la necesidad de que los miembros de las escuela se impliquen en la restructuración organizativa interna como condición previa o como tarea simultánea al desarrollo de la colaboración. Como meta, se persigue el desarrollo profesional de los docentes y la autonomía en la toma de decisiones. Según HARGREAVES (1991a) la perspectiva cultural, que es la dominante en el análisis de la colaboración, enfatiza lo que se comparte y se tiene en común en las relaciones humanas: valores, hábitos,

[57] Ejemplo del primer caso son los trabajos de MAHAFFY (1989), HOLLY & SOUTHWORTH (1989), y hasta cierto punto los de SCOTT & SMITH (1987) y SMITH & SCOTT (1990). Ejemplo del segundo caso son los trabajos de ESCUDERO (1990a, 1990b), ESCUDERO, MARTINEZ, NICOLAS y VICENTE (1989), y KEMMIS (1992). Consideramos que el trabajo de MAHAFFY (1989) responde más bien a una perspectiva cultural porque la cita que hace del trabajo de Marilyn Ferguson y el tono de la parte inicial de su discurso, así como las propuestas de acción que presenta son tributarios de la filosofía del movimiento de la Nueva Era (*New Age Movement*), cosmovisión que -según nuestra opinión- está más cercana a la orientación cultural que a la perspectiva crítica.

normas, creencias y "el modo en que hacemos las cosas aquí" (DEAL & KENNEDY, 1982; citado por HARGREAVES, 1991a: 50).

Sin embargo, la perspectiva cultural -señala HARGREAVES (1991a: 50)- se ha fundamentado en las tradiciones de la sociología funcionalista, la antropología social y la gestión corporativa (empresarial). En la misma línea, ESCUDERO (1992: 20) ha llamado la atención al hecho de que

> "Las modernas teorías de la gestión organizativa y de los recursos humanos han constituído referentes más influyentes en la fundamentación de la colaboración y la autonomía escolar que, por ejemplo, la construcción ideológica de la participación social desde la ideología de izquierdas y posturas revolucionarias."

Según HARGREAVES (1991a: 50), analizar la colaboración desde la perspectiva cultural tiene dos problemas:

a) Por un lado, supone partir del supuesto de que existe una cultura compartida, independientemente de la complejidad y grado de diferenciación de la organización bajo estudio, lo cual lleva a no reconocer la posibilidad de que organizaciones complejas carezcan de una cultura compartida.

b) Por otro, el énfasis teórico y metodológico en lo que los miembros de una organización comparten puede exagerar los aspectos de las relaciones humanas basados en el consenso, atribuyéndoles en la investigación una importancia que sobrepasa su significación en la práctica. En algunas organizaciones, las diferencias y desacuerdos pueden ser más importantes que aquello que se comparte.

Por su parte, desde una perpectiva crítica se subraya, además del carácter subjetivo de las interpretaciones que los diversos miembros tienen de la escuela, la determinación que ejercen sobre la escuela instancias externas a la misma (el Estado a través de las leyes, p. ej., y, también, las diversas Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas, así

como otros agentes del entorno inmediato). Se subraya la necesidad de una reestructuración interna de la escuela, pero se parte de la convicción de que ésta debe ir acompañada de la creación de condiciones organizativas y sociales (externas e internas) que la faciliten. Como meta, se persigue la emancipación profesional de los docentes y la construcción de comunidades de agentes educativos críticos.

Así, desde la perspectiva cultural las culturas colaborativas se expresan y surgen como resultado de un proceso de consenso que es facilitado por directores escolares benévolos y hábiles, así como otras personas con responsabilidad en la gestión de los centros escolares. Mientras que desde la perspectiva micropolítica se considera que la colaboración es resultado del ejercicio del poder organizativo por directores escolares conscientes del control. Dicho en pocas palabras: desde la perspectiva cultural el liderazgo es una cuestión de *legitimidad y gestión*, desde la perspectiva micropolítica es, más bien, cuestión de *poder y control* (HARGREAVES, 1991a).

La perspectiva micropolítica tiene implicaciones importantes para la comprensión de la colegialidad. HARGREAVES (1991a: 51-52) señala cuatro de ellas:

a) Por un lado, suscita dudas sobre las virtudes de la colaboración en contextos en los que hay diferencias sustanciales en valores y creencias entre los profesores implicados.

b) En segundo lugar, plantea preguntas acerca de los derechos de los individuos y la protección de la individualidad frente a la presión del grupo.

c) En tercer lugar, la perspectiva micropolítica indaga las circunstancias en las que la colaboración se transforma en cooptación, y cuándo la colaboración se convierte en un compromiso con el desarrollo de propósitos elaborados por otros en vez de la realización de los propósitos propios.

d) Por último, la perspectiva micropolítica trata de discriminar entre distintos modos que adopta la colaboración, quienes los constituyen y a qué intereses sirven.

Consideramos que desde la perspectiva técnica no se ha defendido abiertamente el paradigma de la colaboración, pero en la práctica educativa actual hay ejemplos de un uso instrumental de la filosofía de la colaboración. SMYTH (1991) en un perceptivo análisis de la colegialidad desde una perspectiva internacional, llamó la atención sobre el peligro de que la colaboración se convierta en una nueva ortodoxia pedagógica, utilizada como estrategia de implementación de reformas escolares promovidas por los Estados y las Administraciones Educativas, que relegue a segundo plano el sentido, objetivos, e incluso el contenido, de la colaboración.

En ese sentido, entendemos que el uso que se ha dado en Australia a la propuesta de CALDWELL & SPINK (1988) ha tenido carácter instrumental como medio de implantar un programa de desarrollo para directores y otros administradores escolares con objeto de garantizar una distribución eficaz y efectiva de recursos a nivel escolar. Dicho programa formaba parte de una estrategia gubernamental descentralizadora que perseguía dar mayor responsabilidad a las escuelas (consistente, principalmente, en la delegación a los centros del control del presupuesto escolar) (BEARE, CALDWELL y MILLIKAN, 1992).

En nuestro contexto cercano, el discurso oficial de la reforma de las enseñanzas no universitarias contiene algunas ideas que están relacionadas con la colaboración, sin embargo muchas de las actuaciones de las Administraciones Educativas en su proceso de implantación responden a un uso instrumental del conocimiento disponible sobre la colaboración. Por ejemplo, el modo en que se está desarrollando la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro y de los Proyectos Educativos de Centro está propiciando el surgimiento de lo que HARGREAVES (1991b) denomina *colegialidad artificial*.[58]

HARGREAVES (1991a) mantiene que ni la perspectiva cultural, ni la perspectiva micropolítica poseen una interpretación más exacta de las organizaciones y de las relaciones colegiadas que se dan en ellas. Ninguna de ellas tiene el monopolio de la sabiduría. Sin embargo, el predominio de la perspectiva cultural en la investigación sobre la cultura escolar ha dado un énfasis desmesurado a las interpretaciones y prescripciones sobre la colaboración orientadas al consenso.

Desde nuestro punto de vista, a partir de la teoría neo-racionalista de Abrahamsson, reelaborada por Berg (BERG, 1984a, 1988; WALLIN & BERG, 1982) -mas que desde posiciones netamente culturales- se puede explicar mejor el funcionamiento de la escuela. Las tesis básicas de esta teoría ya las expusimos con anterioridad (remitimos al lector al apartado 1.1.3. del Capítulo I). Esta teoría consideramos que es compatible con perspectivas como la de ESCUDERO (1990a, 1990b, 1992, 1993), y la enriquece.

Por lo tanto, para avanzar en el estudio de la escuela como organización desde la perspectiva de la colaboración, convendría:

[58] Ya hemos hablado de lo que supone la colegialidad artificial y en el estudio de casos -ver ESTUDIO II- veremos algunos ejemplos concretos de ello.

a) explorar no sólo las similitudes sino, también, las diferencias culturales entre los miembros de las escuelas, e intentar dibujar un mapa explicativo de las mismas (HARGREAVES, 1991a);

b) estudiar contextualmente las relaciones de trabajo entre profesores; es decir, no sólo los factores que promueven la colaboración y sus consecuencias sino, también, los factores que promueven el individualismo y sus consecuencias; todo ello, partiendo de la base de que la colaboración no siempre es positiva (HARGREAVES, 1991a, 1991b).

c) tomar en cuenta los determinantes externos de la escuela como organización, explorando, p. ej., cómo se toman las decisiones qué afectan a la escuela, de qué manera llegan las decisiones políticas y administrativas a las escuelas y en qué se traducen, y cómo reinterpretan los profesores y los centros las metas y las normativas legales y administrativas (cf. BERG & WALLIN, 1982; BELTRAN, 1991a; GROTERUD & NIELSEN, 1993a; LUNGREN, 1992; WALLIN & BERG, 1982, 1983), y

d) estudiar las relaciones que se establecen entre los diversos ámbitos de la escuela como organización (BERG, 1982; BERG & SÖDERSTRÖM, 1988; WALLIN & BERG, 1982, 1983; GONZALEZ, 1992) y su impacto en las relaciones de trabajo entre profesores.

Por otra parte, se hace necesario desarrollar estrategias a través de las cuales los profesores y los centros tomen conciencia de los determinantes externos, así como de las respuestas que están dando a ellos, y elaboren modos alternativos de organización y gestión de los centros educativos que contribuyan equilibradamente a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al desarrollo de la escuela como organización y, consecuentemente, a su desarrollo profesional (BERG, 1984b, 1988; BERG & WALLIN, 1982; BERG & SÖDESTRÖM, 1988).

2.2. Dimensiones que definen la colaboración

2.2.1. ¿Por qué la colaboración es tan poco frecuente y estable?

Si hay algo acerca de lo que existe consenso entre los investigadores de la colaboración es que la colegialidad es algo infrecuente en la mayoría de los centros educativos.

PELLEGRIN (1976) presenta uno de los intentos iniciales y más serios por descubrir la naturaleza y extensión de los patrones de interdependencia percibidos por los profesores. A los profesores se les pidió que respondieran a dos preguntas:

> "(1) Enumera los nombres de aquellas personas de dentro y fuera de la escuela (que no sean estudiantes) de las que dependes *en mayor medida* para realizar tu trabajo eficazmente.
> (2) ¿Cuáles son las personas, de entre las que has enumerado, si es que hay alguna, cuyo trabajo esté tan relacionado con el *tuyo* que consideres que los dos trabajos *deben* desarrollarse colaborativamente para que ambas realicéis vuestro trabajo eficazmente?" (PELLEGRIN, 1976: 368).

Las respuestas a la primera pregunta fueron denominadas "relaciones de dependencia" y las respuestas a la segunda "relaciones esenciales". La tabulación de las respuestas a la primera pregunta reveló que el porcentaje medio de relaciones de dependencia señaladas por los profesores en escuelas organizadas de modo convencional fue relativamente bajo, fluctuando entre 2.8 y 6.7 (la media fue 4); por su parte, las relaciones esenciales se presentaron en un rango aún menor, de 0.0 a 2.5 (con una media aproximada de 1). Por lo tanto, puede afirmarse, especialmente teniendo presente las respuestas a la segunda y más crítica pregunta, que el grado de extensión de la interdependencia era limitado. PELLEGRIN (1976) añade que un análisis más detallado de los datos indicó que el alcance de la interdependencia era igualmente limitado, confinándose principalmente al director de

la escuela y a otros profesores que daban clases a alumnos del mismo curso.

A los profesores encuestados se les presentó una tercera pregunta para obtener datos acerca de los tipos de interdependencia que existían entre los profesores y otras personas. Concretamente se les pidió que especificaran cómo su trabajo "se relacionaba estrechamente" con el de las personas que habían nombrado en las dos preguntas anteriores. PELLEGRIN (1976) señala que:

> "Estos datos muestran que los tipos de relaciones especificados por los profesores consisten principalmente en aquellas que tienen que ver con la provisión de recursos (facilidades y materiales), apoyo social y psicológico, e intercambio de ideas. Es raro que se mencionen las interdependencias en la *tarea*. Nuestra evidencia indica, por lo tanto, que la interdependencia es restringida o limitada y que las variaciones en la estructura de tareas de los profesores no son fácilmente explicables en términos de la división del trabajo en la escuela.
>
> El bajo grado de complejidad de la organización de la escuela produce, pues, pocos patrones de interdependencia planificados y prescritos entre el profesor y poseedores de posiciones relacionadas o similares. Las interdependencias existentes son limitadas en alcance, voluntarias y de naturaleza individualista. Por estas razones es apropiado referirse a tales interdependencias como 'casuales' más que insertadas en la estructura organizativa de la escuela" (PELLEGRIN, 1976: 368-369).

Tiempo atrás MILES (1965; citado por PELLEGRIN, 1976) había señalado que una de las características de las escuelas es "una división del trabajo baja en interdependencia". A partir de los datos recogidos Pellegrin subraya que los profesores en raras ocasiones interaccionan entre sí para desarrollar las principales obligaciones de su trabajo.

Por otra parte, casi la mitad (un 45 %) de los profesores entrevistados por LORTIE (1977: 193) informó "no tener contacto" con otros profesores en el curso de su trabajo, mientras que el 32 % informó tener "algún contacto". Sólo una cuarta parte informaron tener "mucho contacto" con otros profesores con el objeto de planificar conjuntamente sus clases, revisar el trabajo

de los alumnos o enseñar conjuntamente. Además, el contacto solía ocurrir entre parejas de profesores. LORTIE (1977) concluye que la cooperación orientada a la tarea entre profesores es permisiva más que obligatoria:

> "Las variaciones en la cooperación voluntaria son importantes para comprender las normas que existen entre los profesores acerca de las relaciones colegiadas; las diferencias señaladas, más los comentarios de los entrevistados, dejan claro que las normas son permisivas más que obligatorias" (LORTIE, 1977: 194).

"La mayoría de las alianzas entre profesores -concluye LITTLE (1990a: 181)- parecen ser informales, voluntarias y distantes del mundo real del aula".

Además de su caracter poco frecuente, las conclusiones de las investigaciones realizadas hasta ahora coinciden también en señalar que las relaciones y estructuras colaborativas son relativamente frágiles (COHEN, 1976; COHEN y col., 1979). Como señalan LITTLE y BIRD (1984) "Relaciones, hábitos y estructuras que han costado años construir pueden desmoronarse en cuestión de semanas."

Los grupos de trabajo organizados van y vienen, o su membresía o su liderazgo cambia drásticamente a lo largo del tiempo (DEMAILLY, 1987). Cuando un equipo de investigadores volvió a escuelas en las que dos años atrás más de la mitad del claustro de profesores había estado implicado activamente en equipos, elaborando un curriculum propio del centro, encontraron que continuaban participando en ellos menos del 15% de los profesores (COHEN, 1976: 59). LITTLE (1990a) señala que aunque el término 'colegialidad' en principio puede traer a la mente la imagen de interacción cara a cara entre profesores, la concentración en equipos formalmente organizados puede haber llevado a los investigadores a sobreestimar, o concebir

erróneamente el problema de la inestabilidad.[59] Como ejemplo de ello LITTLE (1990a) ofrece el caso de ocho profesores de un centro de secundaria obligatoria que estaban tratando de hacer que el flujo de estudiantes de magisterio en prácticas que recibían cada año fuera una experiencia más productiva. Formaron un grupo, nombraron a un coordinador y se reunieron cuatro veces al comenzar el curso escolar para acordar los criterios que gobernarían la implicación de los tutores universitarios, los estudiantes de magisterio y los profesores tutores de la escuela. Cuando terminaron su trabajo dejaron de reunirse, con el acuerdo de que cada uno debería utilizar los criterios para dirigir su propio trabajo en el programa de prácticas de los profesores en formación. Si se hubieran juzgado estrictamente por una serie de medidas limitadas al trabajo en equipo visible, que supone interacción cara a cara, el grupo habría parecido 'inestable' y 'efímero', dado que sus miembros dejaron de reunirse después de cuatro reuniones. Pero,

> "de hecho, el grupo estaba mejor organizado al final que al principio para lograr sus metas en cuanto a la formación de profesores y para preservar la integridad de enfoque curriculares e intructivos considerados valiosos" (LITTLE & BIRD, 1984: 13).

La cuestión de la estabilidad -según LITTLE (1990a)- puede abordarse como el problema de mantener un patrón de trabajo cooperativo entre "miembros del personal recíprocamente interdependentes" (COHEN, 1981: 188; vid. THOMPSON, 1967: 54-55). La cuestión clave es, por lo tanto, la siguiente: "¿bajo qué condiciones sería de esperar encontrar relaciones entre profesores que sean los suficientemente rigurosas y duraderas para tener algún efecto demostrable sobre las concepciones y las prácticas de enseñanza?" (LITTLE & BIRD, 1984: 8). Según LITTLE (1990a), existen dos condiciones que parecen cruciales para que

[59] Consideramos que el problema de la inestabilidad es algo diferente según se trate de grupos formales o grupos voluntarios (vid. DEMAILLY, 1987), sin embargo, es un problema siempre presente al tratar con grupos de trabajo formados por profesores.

se produzca trabajo conjunto entre profesores: *interdependencia* y *oportunidad*. Si se producen cambios en cualquiera de estas condiciones esto provocará una fluctuación en el esfuerzo visible del grupo, en su estabilidad. Pero vayamos una por una.

2.2.1.1. Condición interna: interdependencia

La interdependencia ha sido un concepto utilizado de modo recurrente por quienes han estudiado las relaciones de trabajo entre profesores. Nosotros lo descubrimos por primera vez en ABBOTT (1986) y luego en BREDO (1977). Ambos autores tomaron el concepto de THOMPSON (1967), quien comienza señalando que "asumir que una organización se compone de partes interdependientes no implica necesariamente que cada parte dependa de, y apoye directamente a cada una de las demás partes" (pg. 54). Por lo tanto, distingue tres tipos de interdependencia: *asociada*, *secuencial* y *recíproca*.

Según ABBOTT (1986), el supuesto que subyace a esta clasificación de tipos de interdependencia (o coordinación) en organizaciones complejas es que la división del trabajo lleva inevitablemente a un situación en la que el modo en que un individuo o unidad organizativa ejecuta una tarea limita o aumenta la ejecución de otro individuo o unidad organizativa. Dicho con otras palabras, la división del trabajo crea interdependencias en el flujo de trabajo de una organización. A ABBOTT (1986) le interesan sobre todo los métodos de coordinación por eso comienza presentando cuatro supuestos acerca de la escuela y la coordinación. El cuarto es el siguiente:

> la "coordinación es un problema más complejo que es más difícil de alcanzar en organizaciones humanas de servicio que en organizaciones que procesan símbolos, tales como bancos o factorías de automóviles" (ABBOTT, 1986).

Sin embargo, introduce los tipos de interdependencia elaborados por THOMPSON (1967) por su relación con la coordinación en las organizaciones.

Existe *interdependencia asociada* cuando cada parte o unidad organizativa contribuye a la organización como un todo y también recibe apoyo del conjunto de la organización, aunque no hayan transacciones directas entre las unidades. Existe *interdependencia secuencial* cuando hay transacciones directas entre las unidades organizativas, pero éstas ocurren en una sola dirección de modo que pueden especificarse. Por último existe *interdependencia recíproca* cuando existen transacciones entre cada unidad organizativa y todas las demás unidades que componen la organización en su conjunto.

ABBOTT (1986) -siguiendo a THOMPSON (1967)- presenta tres proposiciones. En primer lugar, los tres tipos de interdependencia no son mutuamente excluyentes. Según THOMPSON (1967) todas las organizaciones tienen interdependencia asociada; organizaciones más complicadas tienen interdependencia asociada e interdependencia secuencial, mientras que las organizaciones más complejas presentan los tres tipos de interdependencia.

En segundo lugar, a medida que nos movemos de la interdependencia asociada a la secuencial y de ésta a la recíproca, encontramos mayores problemas de coordinación y más costosos. Esto es así porque "contienen grados crecientes de contingencia" (THOMPSON, 1967: 55). En el caso de la interdependencia asociada las unidades organizativas no imponen contingencias en las demás directamente, dado que una unidad puede ejecutar sus funciones, al menos a corto plazo, independientemente de lo que está ocurriendo en otras unidades, o como lo expresa el propio THOMPSON (1967: 55): "la acción en cada puesto de trabajo puede desarrollarse sin tomar en cuenta la

acción en otros puestos siempre que la organización en su conjunto permanezca viable". En el caso de la interdependencia secuencial, si los resultados de la unidad A llegan a ser las condiciones iniciales para la unidad B, por ejemplo, la transacción puede especificarse y puede decirse que la unidad A impone contingencias para la unidad B, o en palabras THOMPSON (1967: 55): "cada puesto del conjunto debe ser reajustado si alguno de ellos actúa inadecuadamente o no alcanza la expectativas esperadas". Siempre existe cierta contingencia potencial con este tipo de interdependencia. Por último, en el caso de la interdependencia recíproca los resultados de cada unidad organizativa llegan a ser las condiciones iniciales para cada una de las demás, por lo que cada unidad impone contingencias para las demás, o como lo expresa THOMPSON (1967: 55): "con la interdependencia recíproca la contingencia no es meramente potencial, porque las acciones de cada puesto del conjunto deben ajustarse a las acciones de uno o más puestos del conjunto".

Y, en tercer lugar, hay diferentes medios para lograr la coordinación dependiendo del tipo de interdependencia de que se trate. THOMPSON (1967) distingue, por lo tanto, tres tipos de coordinación.[60] Cuando existe interdependencia asociada el medio de cordinación adecuado es la *estandarización*, que consiste en la coordinación a través de reglas escritas, regulaciones y procedimientos, en los casos rutinarios, y a través de la toma de decisiones centralizada, cuando los casos se salen de lo habitual. Por ello, a este método de coordinación lo denomina BREDO (1977: 301) coordinación jerárquica. La *coordinación a través de planes* implica el establecimiento de criterios explícitos a través de los cuales pueden dirigirse las acciones de las unidades organizativas interdependientes. ABBOTT (1986) -

[60] THOMPSON (1967) toma los tipos de coordinación de MARCH y SIMON (1980).

en el contexto norteamericano- señala que en la escuela la coordinación de planes consiste principalmente en el uso de libros de texto publicado y distribuídos a nivel nacional y frecuentemente acompañados por asignatiras prescritas por los estados y guías curriculares elaboradas localmente. Los libros determinan, por una parte, los contenidos de enseñanza, y por otra, la secuenciación en que dichos contenidos serán presentados a los alumnos. Pensando en la escuela, a este método de coordinación lo denomina BREDO (1977: 301) desarrollo de políticas explícitas. Un tercer modo de coordinación es la denominada *coordinación por adaptación mutua* e implica el intercambio continuo de información durante el proceso de acción. BREDO (1977: 301) denomina comunicación horizontal a este modo de coordinación.

COHEN (1981) también utiliza el concepto de interdependencia distinguiendo entre "interdependencia instructiva" e "interdependencia global", pero en el contexto de la enseñanza en equipo ('team teaching').[61] El uso que hace COHEN (1981: 172-174) del concepto de interdependecia instructiva es similar a la interdependencia recíproca de THOMPSON (1967).

Por lo tanto, la mayoría de los autores consultados utilizan el concepto de interdependencia siguiendo explícita o implícitamente la conceptualización de THOMPSON (1967).

Otra referencia a este concepto la hace SLAVIN (1980) hablando del trabajo cooperativo en el aula, quien distingue distingue entre "interdependencia en la tarea" e "interdependencia en la recompensa". Ambos tipos de

[61] COHEN (1981: 169) define ambos tipos de interdependencia de la siguiente manera: *interdependencia instructiva* - cuando dos profesores enseñan a los mismos alumnos la misma asignatura; e *interdependencia global* (en inglés 'throughout interdependence') - cuando dos profesores enseñan al mismo grupo de alumnos diferentes asignaturas.

interdependencia los incluye entre cinco dimensiones en las que difieren las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula.[62] Según SLAVIN (1980: 322)

> "Una alta interdependencia en la recompensa significa que hay una recompensa de grupo explícita que depende de la actuación del grupo. Una baja interdependencia en la recompensa describe una situación en la cual se pide a los estudiantes que trabajen unos con otros y son elogiados como grupo, pero la actuación del grupo no lleva de un modo sistemático a ninguna meta concreta".

Por otra parte,

> "Una alta interdependencia en la tarea se refiere a una situación en la que los alumnos deben depender unos de otros para realizar sus tareas de grupo. En una baja interdependencia en la tarea, los alumnos como individuos pueden optar por trabajar solos sin interrumpir con ello la actividad del grupo" (SLAVIN, 1980: 322).[63]

También, JOHNSON & JOHNSON (1980) escribiendo acerca de programas de formación continua, distinguen entre *interdependencia de meta*, que se refiere a una tarea que requiere que profesores miembros de un grupo alcancen una meta común, *interdependencia de recursos*, que significa que la tarea no la puede conseguir ningún miembro del grupo de modo individual e *interdependencia en la recompensa*, que se refiere a que todos se beneficiarán de la realización de la tarea. Como puede observarse, su definición de interdependencia en las recompensa es idéntica a la de SALVIN (1980) y la intrdependencia de recursos es similar a la interdependencia en la tarea de SLAVIN (1980).

Según LITTLE (1990a: 182) "Los profesores son interdependientes cuando deben depender unos de otros para

---

[62] Las otras tres dimesniones son: el rendimiento de cuentas individual, la estructura impuesta por el profesor y el uso o no de competición de grupo.

[63] El uso que hace PELLEGRIN (1976) del concepto de interdependencia es el mismo que "la interdependencia en la tarea" de SLAVIN (1980).

desarrollar su tarea de enseñanza, aparte de sus preferencias personales".[64] La interdependencia no es algo que se escoge sino que, del alguna manera, viene impuesta por las circunstancias. Por otra parte, para que la acción conjunta sea significativa, la interdependencia debe ser, de algún modo, percibida o sentida por los profesores. En los estudios iniciales sobre la enseñanza en equipo, a algunos de los cuales ya pasamos revista, el término 'interdependencia' es utilizado de modo intercambiable con 'interacción', 'cooperación' o 'co-presencia' (BREDO, 1975; 1977; COHEN, 1981), pero LITTLE (1990a) -y nosotros con ella- adopta una perspectiva similar a la orientación de PELLEGRIN (1976) hacia *relaciones esenciales*.

MAHAFFY (1989: 16) utiliza el concepto de interdependencia siguiendo a LITTLE (1990a): "Los profesores trabajan juntos en temas de interés común, de modo que sólo a través del trabajo conjunto pueden alcanzar los resultados deseados".

La interdependencia tal como la define LITTLE (1990a) es consistente con los dos tipos de interdependencia señalados por SLAVIN (1980), aunque quizás suela primar la interdependencia en la tarea. Entendemos que la interdependencia, además, tiene que ver mucho con el concepto que tiene cada enseñante acerca de la profesionalidad docente. Recurriendo a la conocida distinción entre profesionalidad ampliada vs. restringida (BERG, 1983; STENHOUSE, 1987) puede decirse que a los profesores que tengan un concepto de profesionalidad ampliada les será, en principio, más fácil implicarse en el trabajo colaborativo, que a sus colegas que tengan un concepto de profesionalidad restringida.

Aunque la interdependencia tiene su lado objetivo en la medida en que hay tareas que por su propia naturaleza requieren

[64] Aunque tomamos su definición de LITTLE (1990a), en otro trabajo anterior ya utilizó este concepto, junto al de oportunidad (LITTLE & BIRD, 1984).

el trabajo conjunto de dos o más personas, consideramos que la interdependencia -al menos en el caso del trabajo en los centros educativos- tiene mucho de subjetiva, ya que cada persona tiene que ver clara la necesidad de trabajar junto a otras.

2.2.1.2. Condiciones externas: oportunidad

Sin embargo, no es suficiente tener claro la necesidad de trabajar de modo conjunto con colegas, el trabajo no puede ocurrir cuando es imposible o demasiado costoso en términos políticos, organizativos o personales. LITTLE (1990a) distingue entre condiciones burocráticas y condiciones culturales.

Las *condiciones burocráticas* hacen referencia a cuestiones como los horarios, las tareas y funciones asignadas a los profesores y el acceso a recursos, circunstancias todas ellas que pueden impedir o propiciar el trabajo conjunto entre profesores.

Las *condiciones culturales* incluyen las creencias y normas relativas a la interacción entre profesores, condiciones culturales que pueden permitir, favorecer y apoyar o desaconsejar la colaboración. FULLAN (1982), hablando del cambio educativo, señala que en algunas situaciones de gran conflicto o crisis internas o externas -a veces denominados ambientes turbulentos- no será posible llevar a cabo mejoras hasta que los temas de conflicto sean abordados o aminen. Su apreciación, que hace referencia a lo que podría llamarse oportunidad para el cambio educativo, creemos que también tiene que ver con condiciones culturales para el trabajo conjunto.

Como bien señala LITTLE (1991a: 182) "Interdependencia y oportunidad no están necesariamente relacionadas". Esto es así porque puede haber profesores que tengan claro que dependen unos de otros en aspectos que son relevantes para su reputación (o

prestigio) y futuro profesional pero que no tengan la oportunidad de trabajar juntos para beneficio mutuo. Por otra parte, puede haber también profesores que tengan claras oportunidades de trabajar juntos pero que, por el contrario, no entiendan por qué es importante que lo intenten o qué perderán si no lo hacen.

En resumen, consideramos que la oportunidad hace referencia a condiciones objetivas para la colaboración, en contraste con la interdepenencia que tiene un caracter marcadamente subjetivo -con las matizaciones que realizamos más arriba.

2.3. ¿Qué condiciones organizativas favorecen la colaboración?

Dentro de lo que LITTLE (1990a) conceptualiza como *oportunidad* pueden incluirse una serie de condiciones organizativas que favorecen la emergencia de relaciones colaborativas. Esto no significa que su sola presencia tenga como producto la colaboración sino que pueden contribuir significativamente a ella. Siguiendo a LITTLE (1990a) vamos a presentar seis condiciones organizativas -que incluyen aspectos tanto burocráticos como culturales, según la distinción señalada más arriba- que facilitan el surgimiento y la continuidad del trabajo colaborativo: (a) politica institucional y apoyo administrativo; (b) organización interna y liderazgo del profesorado; (c) influencia en la toma de decisiones sobre temas curriculares; (d) organización del tiempo; (e) formación y asesoramiento para el trabajo en grupo, y (f) apoyo material y disponibilidad de recursos (materiales y humanos).

2.3.1. La política institucional y el apoyo administrativo

Esta condición hace referencia al apoyo simbólico y a las recompemsas que, desde la política institucional del centro o de la administración local, atribuyen valor al trabajo cooperativo, dejando claras las fuentes de interdependencia y proporcionando la oportunidad para que se desarrolle.

Esto significa que el Director y otras personas en posiciones de liderazgo en la escuela promueven la colegialidad expresando su valoración positiva del trabajo en equipo y describiendo con cierto detalle cómo entienden el trabajo en equipo. Entre las escuelas de secundaria obligatoria más exitosas estudiadas por LIPSITZ (1983; citado por LITTLE 1990a) la que estaba organizada más claramente en torno a equipos de profesores era una escuela cuyo director y coordinadores de equipos transmitían a los profesores su confianza en la capacidad de los equipos interdisciplinares para contribuir a la consecución de una escuela mejor para los alumnos. Por su parte, en las escuelas donde el trabajo en equipo ocupaba los lugares más bajos entre las prioridades del director, los esfuerzos cooperativos eran menos frecuentes, menos relacionados con cuestiones del curriculum y la enseñanza, y menos ligados a las decisiones de los profesores en las aulas.

Por otra parte, donde existe una política en favor del trabajo en equipo, una política en la que las razones para la interdependencia son articuladas por responsables escolares tanto en el ámbito de los propios centros como en el ámbito de la administración educativa local, y que proporciona oportunidades para el trabajo en equipo a través de la organización habitual de las asignaciones de tareas a los profesores, y del tiempo y otros

recursos, es más probable que persistan a lo largo del tiempo altos niveles de trabajo conjunto (COHEN, 1981).

2.3.2. La organización interna del profesorado y el liderazgo instructivo en la escuela

Esta segunda condición se refiere a la organización de los profesores en el ámbito de la escuela, concretamente a la distribución de funciones tanto de enseñanza como de liderazgo instructivo.

Según LITTLE (1990a), el trabajo cooperativo entre profesores, como principio organizativo o prioridad institucional, es la excepción en las escuelas de los Estados Unidos de Norteamérica. En principio, creemos que su afirmación podría ser aplicable también a las escuelas en Canarias, sin embargo no existen -que sepamos- estudios empíricos al respecto. Uno de los objetivos básicos de esta tesis doctoral es, precisamente, sondear el grado en que la colaboración es una característica habitual de las escuelas primarias en la isla de Tenerife.

Parece ser que la reorganización en equipos en el ámbito de la escuela como unidad organizativa incrementa la interacción, la influencia colegiada y la infuencia recíproca entre el profesorado (COHEN, 1981). En una de las escuelas secundarias descritas por LIPSITZ (1983; citado por LITTLE, 1990a), cada uno de los ocho equipos -como equipo- era responsable del aprendizaje de unos 150 alumnos, aproximadamente, y tenía automomía relativa en cuanto a horarios, agrupamientos, asignación de tareas a los profesores y desarrollo de unidades didácticas o enfoques metodológicos. Con el apoyo del director y dirigidos por sus correspondientes coordinadores, estos equipos académicos aprovechaban al máximo sus recursos organizativos, utilizando sus

tiempos de planificación para llegar a acuerdos acerca del curriculum, la enseñanza en el aula y la organización de los alumnos. Esta circunstancia la comenta LITTLE (1990a: 184) señalando que "En este caso la *oportunidad* de trabajar juntos proporcionadas por el horario y la organización del personal se acompaña de la *obligación* sentida por los profesores de trabajar juntos en beneficio de los alumnos".

Sin embargo, aunque la organización del profesorado en equipos significa un paso hacia el desarrollo del trabajo cooperativo no lo garantiza. En el mismo estudio de LIPSISZ (1983; citado por LITTLE, 1990a), en otro de los centros estudiados los temas de discusión de los equipos no estaban relacionados con la enseñanza en el aula, e incluso, en el centro organizado en equipos, otro equipo que no pertenecía a la estructura básica de equipos académicos no tenía bajo su responsabiliad a un grupo de alumnos específico, tampoco tenía un interés en construir un curriculum coordinado, ni disponía de un periodo diario de planificación conjunta.

Uno de los aspectos clave de una política de trabajo en equipo parece ser una forma de organización en la que el liderazgo es ampliamente distribuído entre las personas responsables de la gestión del centro (director, jefe de estudios,...) y los propios profesores. La propia Judith Little es uno de sus estudios encontró que, en centros donde el trabajo en equipo es una forma de trabajo bien establecida, un patrón común es investir a coordinadores de equipos, jefes de departamentos, coordinadores de curso o profesores de apoyo con una autoridad especial para organizar y dirigir el trabajo sobre el curriculum y la enseñanza en el aula (LITTLE & BIRD, 1984).

Pero establecer un liderazgo de equipo eficaz y cultivar la reciprocidad y el respeto entre los coordinadores de los equipos

es una tarea compleja en sí misma. Quizás uno de los problemas clave sea que, al contrario que en la industria, la mayoría de los equipos en las escuelas tienden a ser equipos de igual estatus (BREDO, 1977) en los que los roles de liderazgo son raramente asignados y la igualdad de estatus se da por supuesta. Puede, incluso, darse el caso de que el director del centro afirme que hay coordinadores de equipos y que los profesores del propio centro lo niegen (COHEN, 1981).

2.3.3. La influencia en asuntos relevantes relacionados con el curriculum y la enseñanza

La implicación de los profesores (dedicando tiempo y esfuerzo) en la planificación en equipo depende en gran medida del margen de acción que tienen para tomar decisiones en aspectos cruciales del curriculum, la selección de materiales, la asignación de tareas a los alumnos, el agrupamiento de alumnos, las actividades en el aula y la evaluación del progreso de los alumnos. El trabajo conjunto requiere algún tema de importancia sobre el que trabajar (HARGREAVES, 1991). Es más probable que se formen equipos cuando el trabajo a realizar es lo suficientemente complejo como para requerir el esfuerzo de dos personas o más, y hacer probable que los logros del equipo superen lo que podrían alcanzar cada miembro en particular (LIEBERMAN, 1986). Según COHEN (1981), las tareas complejas generan incertidumbre, por lo que las relaciones horizontales entre profesores sirven como fuente de resolución de problemas, procesamiento de la información y coordinación.

LITTLE (1990a) señala que en el entorno de la escuela existen algunas fuerzas que pugnan por reducir la influencia de los profesores y los incentivos para la acción. Algunas de ellas son el legado de una cultura ocupacional feminizada en la que el profesorado (compuesto mayormente por mujeres) educa a los

jóvenes mientras que los administradores (mayormente varones) tienden a ocuparse de la política, la planificación y la gestión (DEMAILLY, 1987; FEIMAN-NEMSER & FLODEN, 1986). Otras fuerzas son producto de la lucha que se desarrolla por el control de la enseñanza y de los profesores. Refiriéndose al contexto norteamericano LITTLE (1990a) señala tres circunstancias específicas. Por una parte, a medida que los estados especifican el curriculum y los distritos tienden a imponer un contenido curricular uniforme, los profesores tienen menos posibilidades de explorar curricula alternativos. En relación con este mismo tema, es decir, las demandas curriculares, HARGREAVES (1991) señala que

> "una fuerza que contrarresta el desarrollo de culturas colaborativas se encuentra en el programa, en el curriculum prescrito. Donde la administración nacional, estatal y/o los responsables de la gestión en la escuela producen guías curriculares muy detalladas, y centradas en contenidos, a los profesores se les deja poco acerca de lo que colaborar" (pg. 228).
>
> Si la colaboración ha de triunfar no sólo sobre el individualismo sino también sobre el interés prioritario sobre lo inmediato y el conservadurismo, el desarrollo del profesor debe ser conectado de nuevo al desarrollo del curriculum, de modo que haya algo los suficiente amplio y significativo sobre los que colaborar" (pg. 229).

En segundo lugar, a medida que los informes de investigación sobre la enseñanza efizaz y escuelas eficaces llegan a manos de legisladores de los estados y miembros de los consejos escolares locales, los resultados de la investigación se convierten en criterios de evaluación. Y, por último, en algunos estados los esfuerzos simultáneos por ampliar los planes para incentivar a los profesores y por controlar la calidad de la enseñanza están en considerable tensión.

Como bien indica LITTLE (1990a: 185) esta "fuerzas operan en muchos aspectos a distancia. Actúan mediatizadas por las fuerzas cotidianas que operan en el contexto más cercano de la escuela y del aula, pero no pueden ser ignoradas".

2.3.4. La organización del tiempo y el horario general del centro

Los períodos comunes de planificación, las reuniones periódicas de equipos o departamentos y el uso sabio del tiempo libre son aspectos relativos a la organización del tiempo en la escuela que contribuyen, todos ellos, al trabajo cooperativo entre profesores (LITTLE & BIRD, 1984). Además, las oportunidades para el trabajo colaborativo entre profesores aumentan o disminuyen según sea el horario general del centro (la distribución de horas de docencia y de permanencia de los profesores en el centro). El horario general determinará si dos profesores que tienen intereses en común (un mismo grupo de alumnos, una misma asignatura, una idea innovadora que quieren poner en práctica,...) podrán tener tiempo para verse durante la jornada escolar; también permitirá, o no, que todos los profesores del centro dispongan de un período de tiempo en el cual reunirse, ya sea diaria o semanalmente, etc. La frecuencia parece ser un elemento crucial:

> "'Reuniones matinales', que hacen posible un período de planificación de todos los profesores del centro antes que comience la jornada escolar de los alumnos, permite a los profesores trabajar sobre problemas del curriculum y la enseñanza con la persistencia y regularidad necesarias para alcanzar continuidad y profundidad o para resolver desacuerdos. Los propios profesores señalan que reuniones quincenales o mensuales no pueden tener el mismo efecto" (LITTLE, 1990a: 186).

2.3.5. Formación y asesoramiento para el trabajo en grupo

Como señala LIEBERMAN (1986: 7): "Las personas frecuentemente subestiman la cantidad de energía que conlleva trabajar con otros". Este hecho, junto al predominio, en la mayoría de los centros, de normas culturales que protegen el individualismo y promueven la no interferencia, así como las

demandas añadidas que supone el trabajo cooperativo, hacen necesario que los profesores reciban formación y asesoramiento al trabajar en equipo, al menos en sus primeros momentos.

Los grupos de profesores que funcionan eficazmente lo hacen en parte porque desarrollan *habilidades específicas* y *acuerdos concretos que rigen su trabajo conjunto*. Esta condición no la cumplen habitualmente los grupos de profesores; un ejemplo de ello lo proporciona COHEN (1976: 61): "Se obervaron reuniones de equipos en las que era evidente que nadie había ayudado a los miembros del grupo con técnicas para aprovechar el tiempo tan elementales como utilizar un orden del día". La formación y el apoyo sobre cómo trabajar en grupo refuerza la confianza mutua que los profesores tienen para trabajar conjuntamente fuera del aula. La formación y el asesoramiento en procesos y liderazgo de grupos ha ayudado a muchos profesores a dominar las rutinas de planificar reuniones regulares, utilizar un orden del día, priorizar temas, facilitar la discusión y concluir procesos de toma de decisiones y de realización de tareas. Por ejemplo, una de las habilidades claves para evitar la obstrucción del trabajo en equipo debido a una "sobredependencia del consenso" (COHEN, 1981: 186) es la habilidad de distinguir los asuntos que merecen la atención del grupo de aquellos que puede abordar el coordinador o que pueden ser dejados a la prerrogativa individual.

De todas formas, aun en situaciones de colaboración menos formales es crítico disponer de *habilidades y perspectivas específicas para trabajar con un colega*. Los profesores cuentan con su habilidad colectiva para realizar un buen trabajo en cuanto a los problemas de la enseñanza sin perjudicarse unos a otros como profesores, y se refieren a ello como 'confianza'. Recientes estudios que describen relaciones colegiadas entre profesores evidencian que dicha confianza no es la precondición

sino la consecuencia de una interacción estrecha en la que los profesores despliegan, en cada pequeño intercambio, reciprocidad profesional de modo claro y concreto (NIAS, SOUTHWORTH & YEOMANS, 1989: 72-73). LITTLE (1990a: 187) señala que entre los garantes de reciprocidad están:

> "(1) un *lenguaje compartido* para describir y analizar los problemas del curriculum y la enseñanza;
> (2) *predictibilidad* en las relaciones en el grupo, incluyendo reglas para el proceso del grupo y especialmente para airear y resolver desacuerdos
> (3) conversaciones que se concentran en *prácticas y sus consecuencias* más que en las personas y su competencia; y
> (4) *corresponsabilidad en las obligaciones* para trabajar arduamente, reconocer las aportaciones mutuas, y arriegarse aunque eso signifique parecer ignorante, torpe o ridículo." (LITTLE, 1990a: 187).

2.3.6. Apoyo material y disponibilidad de recursos

Aunque en principio pueda parecer irrelevante, la disponibilidad y calidad de textos de referencia y otros materiales, equipos para hacer copias (multicopistas, fotocopiadoras...), asesores en problemas específicos y otras formas de apoyo material y humano parecen contribuir de modo crucial a la capacidad y la disposición de los profesores para trabajar juntos de modo eficaz. En un estudio realizado por BIRD & LITTLE (1985; citado por LITTLE, 1990a) los profesores de un centro de secundaria obligatoria y de un centro de bachillerato se consideraban bien apoyados (como claustros) en parte porque contaban con grandes maquinas copiadoras con múltiples funciones responsabilidad de personal administrativo. En estos centros los profesores tenían tiempo y deseos de trabajar juntos. En otros dos centros de bachillerato, donde alrededor de 100 profesores competían por encontrar tiempo para hacer copias en dos frágiles máquinas, se gastaban horas de esclusiva haciendo cola para sacar copias; el tiempo y el deseo para trabajar en grupo eran muy escasos.

LITTLE (1990a) concluye su revisión de condiciones organizativas que favorecen la colaboración con la siguiente afirmación:

> "Conjuntamente, estos aspectos de política y apoyo pueden dar estabilidad y continuidad a la acción conjunta entre profesores, equipándoles para orquestar el trabajo cotidiano de enseñanza, hacer cada vez mejor su trabajo y proporcionar un apoyo adecuado a los colegas sin experiencia" (LITTLE, 1990a: 187).

2.4. ¿Qué consecuencias tiene la colaboración para la vida de la escuela?

En la literatura revisada las relaciones de colaboración se presentan como una característica de las escuelas eficaces, como un elemento desencadenante de ciertas circunstancias y procesos organizativos, e incluso como una consecuencia de ciertos patrones organizativos. Nosotros prestaremos atención aquí a algunos aspectos de la vida de los centros que parecen beneficiarse de relaciones de colaboración. De todos los que aparecen en la literatura seleccionamos tres: la comunidad de metas, la participación e influencia de los profesores en los procesos de toma de decisiones de la escuela y la fluidez en los procesos de comunicación organizativa.

La razón por la que seleccionamos la participación e influencia en la toma de decisiones se debe a su aparición frecuente en estudios acerca de la colaboración. Por ejemplo, ya en uno de los primeros trabajos sobre la colaboración (JOHNSON, 1977) se recogieron evidencias que muestran que la participación e influencia de los profesores en la toma de decisiones que afectan a la escuela en su conjunto es una consecuencia de relaciones colaborativas entre profesores.

Los otros dos aspectos (la comunidad de metas y la fluidez en los procesos de comunicación organizativa) aparecieron inicialmente en la literatura sobre innovación educativa (MILES, 1965; citado por SERGIOVANNI & STARRAT, 1983), más tarde en la literatura sobre escuelas eficaces (PURKEY & SMITH, 1983; WELLISCH et. al., 1977) y trabajo en equipo entre profesores (BREDO, 1975; 1977; JOHNSON, 1976) y, más recientemente, en la relacionada con el cambio educativo y la mejora escolar (ESCUDERO MUÑOZ, 1986; FULLAN, 1985; 1991; FULLAN, BENNETT & ROLHEISER-BENNETT, 1990; LIEBERMAN, 1986; LITTLE, 1982; ROSENHOLTZ, 1985;

1989a; 1989b; STOLL & FINK, 1992; WILSON & CORBETT, 1983), y por ello, aunque no aparecen tan profusamente en la literatura sobre colaboración, consideramos interesante tomarlos en consideración. Por otra parte, WILSON, FIRESTONE Y HERRIOTT (1985) incluyeron las tres dimensiones que nosotros seleccionamos en su instrumento de diagnóstico organizativo *School Assessement Survey* (véase WILSON, 1985, para una breve descripción del dicho instrumento).

2.4.1. Metas compartidas (comunidad de metas)

Las metas son uno de los aspectos clave para comprender la escuela como organización. Pero ¿qué son las metas de la escuela? No es fácil acotar de qué se trata pero vamos definirlas, muy resumidamente, como los intereses o propósitos que tienen una serie de personas -en el caso de la escuela podemos hablar al menos de profesores, alumnos y padres[65] - que les llevan a organizarse para desarrollar cierta actividad o trabajo (BELTRAN LLAVADOR y SAN MARTIN ALONSO, 1989).

Las metas pueden ser explícitas o implícitas. Metas explícitas son los propósitos y objetivos escolares formalmente declarados que suelen aparecer en el Proyecto Educativo del Centro o en el Plan General Anual de Centro, y los objetivos de enseñanza de individuos o grupos que pueden aparecer, por ejemplo, en documentos (actas de reuniones o proyectos de trabajo) de los equipos docentes. Metas implícitas son todos aquellos propósitos individuales o grupales que no están escritos pero influyen en el trabajo desempeñado por los miembros de la escuela (GONZALEZ GONZALEZ, 1992; DALIN & RUST, 1988).

---

[65] Decimos "al menos" porque en la configuración de las metas de la escuela participan también otras instancias: políticas -como el Parlamento nacional o autonómico, el Gobierno estatal o autonómico,...- y administrativas -como el Ministerio de Educación y Ciencia, la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo, y las diferentes Direcciones Generales y demás órganos intermedios del M.E.C. y de la Consejería de Educación...- (BELTRAN LLAVADOR y SAN MARTIN ALONSO, 1989).

MILES (1965; citado por SERGIOVANNI & STARRAT, 1983) propuso el concepto de 'salud organizativa' para referirse a aquellas organizaciones que no sólo tienen la capacidad de sobrevivir a su entorno, sino que también son capaces de afrontar las circunstancias ambientales de forma adecuada durante mucho tiempo y de desarrollar y ampliar su capacidad para hacer frente y sobrevivir a las dificultades. Se les denomina organizaciones 'innovadoras' o 'creativas', o también organizaciones 'adaptables'. Para caracterizar la salud organizativa Mathew MILES (1965; citado por SERGIOVANNI & STARRAT, 1983; y también en DEAKIN UNIVERSITY, 1985) utilizó diez dimensiones: (1) metas razonablemente claras y aceptadas; (2) comunicación relativamente libre de distorsiones; (3) distribución equitativa de la influencia en todos los niveles de la organización; (4) uso adecuado de recursos (humanos y materiales); (5) cohesión; (6) sentimiento de bienestar y satisfacción (moral); (7) tendencia a la innovación; (8) autonomía (respecto al entorno); (9) adaptabilidad (al entorno) y (10) capacidad de resolución de problemas.

La primera dimensión tiene que ver con que la organización, en nuestro caso la escuela, disponga de "unas metas razonablemente *claras* y *aceptadas*". Segúm Miles, en una organización sana sus miembros tienen una visión relativamente clara de las metas de la organización que son, además, bien aceptadas por todos. La claridad y aceptación no sos condiciones suficientes para que haya salud organizativa pues las metas deben ser, además, *realizables* con los recursos existentes o disponibles y *apropiadas*, esto es, congruentes -en mayor o menor grado- con las demandas del entorno.

Casi dos décadas después WILSON & CORBETT (1983) realizaron un estudio exploratorio en 14 escuelas en las que examinaron un aspecto específico de su estructura organizativa: la naturaleza y

el grado de cohesión de los vínculos internos de la escuela, entendiendo por vínculos "el grado de interrelación de patrones de conducta entre individuos *dentro* de la escuela" (WILSON & CORBETT, 1983: 87). Los vínculos internos de la escuela se pueden definir también como "el grado en que las partes de una organización son capaces de funcionar independientemente unas de otras" (WILSON & CORBETT, 1983: 87). Se identificaron tres tipos de vínculos: culturales, estructurales e interpersonales. Los vínculos culturales

> "se refieren a los "mecanismos (organizativos) que enfatizan la creación o coordinación de patrones de comportamiento similares mediante el desarrollo de definiciones compartidas" (ROSENBLUM & LUIS, 1981: 43). El establecimiento de acuerdos sobre las metas de la escuela representa un modo habitual de promover vínculos culturales" (WILSON & CORBETT, 1983: 88).

El objetivo del estudio era explorar qué relación existía entre los distintos vínculos internos y la cantidad de personas que llevaban a cabo innovaciones en las aulas. Para valorar los vínculos culturales se utilizó como indicador la medida del grado de acuerdo que existía entre los miembros de cada escuela acerca de las metas organizativas. Los resultados cuantitativos mostraron que los vínculos culturales e interpersonales (definidos como oportunidades para la observación mutua) eran menos frecuentes que los vínculos estructurales e interpersonales (definidos como oportunidades para la discusión sobre la enseñanza). Sin embargo, la mayor correlación se dió entre el indicador de vínculo cultural y el indicador de puesta en práctica de innovaciones.

> "Esto sugiere -señalan WILSON & CORBETT (1983: 95)- que el consenso acerca de la importancia del contenido de un proyecto que tenga relación con la misión de la escuela aumentará positivamente la puesta en práctica de cambios relacionados con el proyecto".

McLAUGHLIN (1988) en un trabajo sobre ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de

los profesores incluye entre ellos un ambiente escolar integrado (en oposición a segregado). "Un *ambiente escolar integrado* se caracteriza por la unidad de propósitos, líneas de organización y metas claras, así como un sentido colectivo de responsabilidad" (McLAUGHLIN, 1988: 283). Un ambiente escolar integrado proporciona un escenario que supone un desafío profesional y permite el crecimiento y el compromiso profesional dado que existen expectativas compartidas y un sentido de propósito del grupo. También proporciona un grado de seguridad y confianza a los profesores que se esfuerzan por adquirir nuevas habilidades y estrategias. Según McLAUGHLIN (1988) un ambiente escolar integrado motiva y estimula a los profesores en aspectos tan fundamentales como los siguientes:

a) "enmarca la actuación y el compromiso como responsabilidad de grupo (no solo individual): el propósito del grupo conduce las acciones individuales" (McLAUGHLIN; 1988: 284);

b) hace que las consideraciones acerca de los resultados no sean individuales, "los problemas con la actuación de un profesor se consideran como una responsabilidad del grupo más que como un fallo individual" (McLAUGHLIN, 1988: 284), y, además

c) "la satisfacción y la recompensa profesional vienen tanto de formar parte de un grupo efectivo, como de ser un individuo efectivo" (McLAUGHLIN, 1988: 284).

Esto tiene mucho que ver con el tipo de relaciones profesionales que fomenta una escuela según disponga de un ambiente segregado o integrado:

> "En las escuelas segmentadas, los profesores ven su papel confinado por las cuatro paredes de sus clases; en un ambiente institucional integrado, los profesores se ven a sí mismos formando parte de un esfuerzo cohesivo a nivel de escuela" (McLAUGHLIN, 1988: 284).

Por lo tanto, puede decirse que un ambiente institucional integrado fomenta relaciones de trabajo colaborativas. No obstante, McLAUGHLIN (1988) también incluye la colegialidad (en contraste con el aislamiento) como otro tipo de ambiente institucional que favorece la motivación y la productividad.

En otro momento de su exposición McLAUHGLIN (1985: 285) señala que las escuelas en las que existe poca interacción colegial es difícil desarrollar metas compartidas orientadas hacia la mejora: "En escuelas con bajos niveles de intercambio colegial, es difícil crear normas compartidas o construir un sentido de tener objetivos comunes para la mejora de la enseñanza.", y viceversa: "Un alto nivel de interacción colegial también apoya los límites interpersonales que favorecen el compromiso con la organización y con las metas profesionales" (McLAUGHLIN, 1985: 286).

En un trabajo reciente, en el que describen cómo se tuvieron en cuenta los resultados de las investigaciones sobre cambio educativo en el desarrollo de proyectos de mejora escolar en un distrito escolar de Ontario, STOLL & FINK (1992) abordan dos cuestiones candentes relacionadas con el cambio educativo: ¿Cuáles de las muchas actividades que llevamos a cabo como educadores son de mayor provecho para los alumnos? y ¿Cómo podemos hacer que nuestras escuelas sean mejores de lo que son actualmente? La primera pregunta se centra en el impacto de las escuelas en los logros de los alumnos y en las características de las escuelas eficaces, mientras que la segunda aborda la cuestión del desarrollo en la práctica del cambio y la mejora escolar.

A partir de la abundante literatura sobre escuelas eficaces, el grupo de trabajo que inició el proceso de cambio -en el ámbito del distrito escolar- elaboró una lista de doce

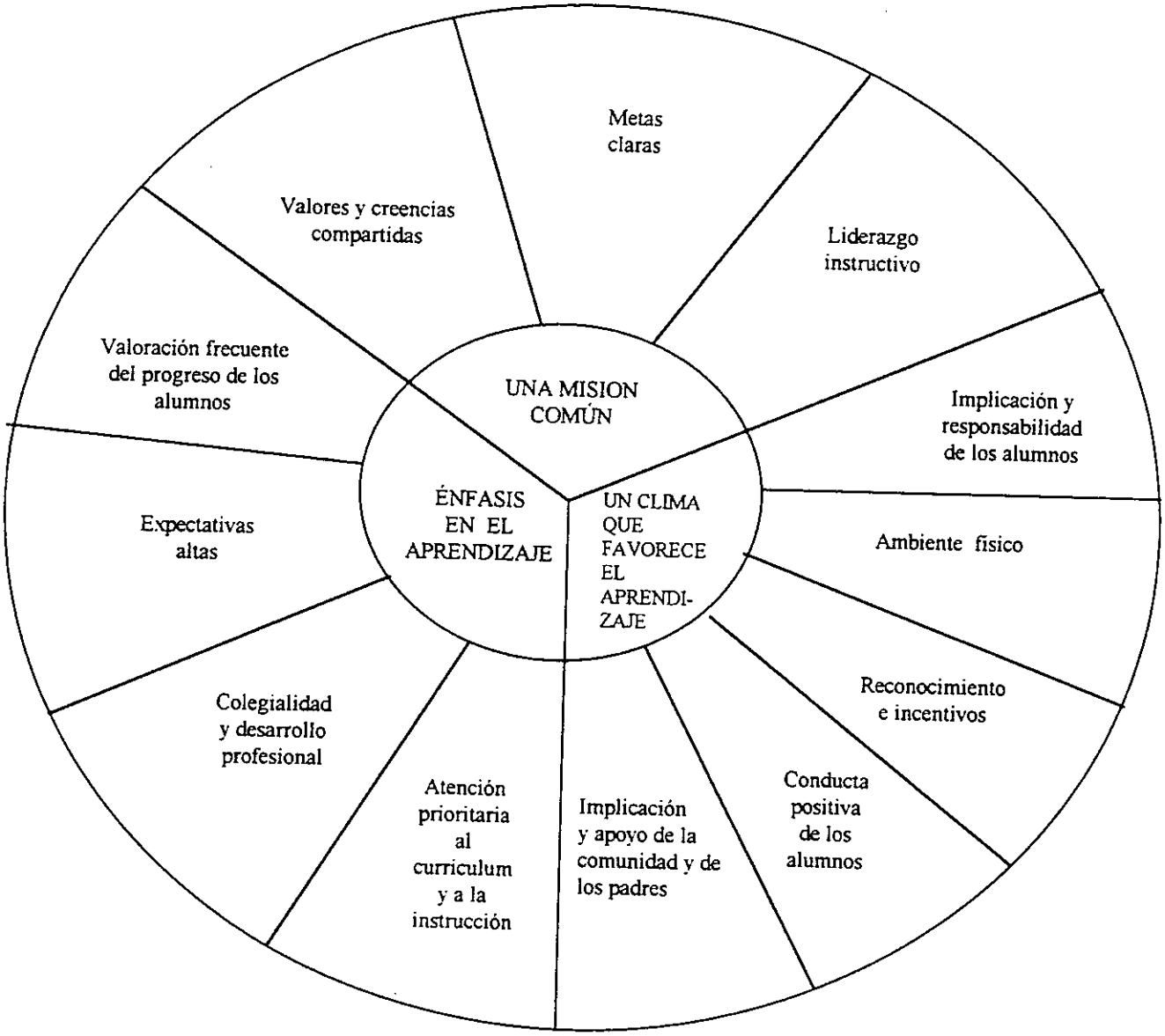
características de las escuelas eficaces reunidas en tres grandes categorías (ver FIGURA 19):

a) "*una misión común*, que es una visión compartida y comunicada de metas y prioridades escolares" que incluye tres características: valores y creencias compartidas, metas claras y liderazgo instructivo, ya que el director juega un papel muy importante para fomentar la implicación, compromiso y responsabilidad de profesores, padres y alumnos en la visión de la escuela (STOLL & FINK, 1992: 23);

b) "*un énfasis en el aprendizaje*, caracterizado por profesores que tienen y transmiten altas expectativas a sus alumnos", que incluye cuatro características: una valoración frecuente del progreso de los alumnos, expectativas altas respecto al aprendizaje de los alumnos, relaciones de colegialidad entre profesores, y una atención prioritaria al curriculum y la enseñanza (STOLL & FINK, 1992: 24); y

c) "*un clima que favorece el aprendizaje*, donde la moral y el autoconcepto son altos", que incluye cinco características: implicación y responsabilidad de los alumnos en su aprendizaje, ambiente físico que contribuye al aprendizaje, reconocimientos e incentivos al aprendizaje, conducta positiva de los alumnos, e implicación y apoyo de la comunidad escolar en general, y de los padres en particular (STOLL & FINK, 1992: 24).

Según STOLL & FINK (1992), esta lista de características es útil ya que proporciona una visión de lo que debe ser la escuela, sin embargo, no indica el camino a seguir para llegar a ella. De todas formas parece claro que la comunidad de metas es una característica común a las escuelas eficaces, así como la colegialidad o relaciones de trabajo colaborativas (véase también ESCUDERO MUÑOZ, 1986: 24-25).



Las características de las escuelas eficaces (tomado de STOLL & FINK, 1992)

En un pequeño artículo, FULLAN y colaboradores (1990) proponen un esquema comprensivo para el análisis de las relaciones entre la mejora de la enseñanza en el aula y la mejora de la escuela. Dentro de los componentes de la mejora de la escuela incluyen: un propósito compartido, normas de colegialidad, normas de mejora continua y condiciones organizativas (estructura).

> "Un *propósito compartido* incluye la visión, la misión, las metas, los objetivos y la unidad de propósito. Se refiere al sentido compartido de seguir como escuela una dirección definida en cuanto a las principales metas educativas. El propósito compartido no es, por supuesto, estático y no aparece por sí mismo. Las otras tres características en interacción constante (re)definen el propósito" (FULLAN y col., 1990: 14)

Las *normas de colegialidad*, tal como las definen FULLAN y col. (1990) se refieren a relaciones de trabajo de tipo colaborativo. Sin embargo, de acuerdo con LITTLE (1990b), FULLAN y col. (1990), señalan que no hay nada particularmente virtuoso en la colaboración *per se*, ya que ésta puede contribuir a bloquear el cambio, desanimar a los alumnos o, por el contrario, promover y aumentar el aprendizaje.

> "Por lo tanto, la colegialidad debe estar ligada a *normas de mejora continua* y experimentación por las cuales los profesores están siempre buscando y valorando mejores prácticas dentro y fuera de sus escuelas (y contribuyendo a la práctica de otras personas por medio de la difusión)" (FULLAN y col., 1990: 14).

En este sentido, FULLAN y col (1990: 19) subrayan, muy acertadamente, que

> "las innovaciones deberían ser vistas como puntos de partida o catalizadores, más que como cosas que deben ponerse en práctica. Más aún, fijarse en innovaciones particulares es menos importante que prestar atención a los modos potenciales en que la enseñanza en las aulas y en las escuelas puede mejorarse. Las innovaciones, e incluso las reformas a gran escala, dado que son por definición temporales, pueden ser distracciones más que ayudas al cambio a largo plazo. El problema de ver las innovaciones como soluciones es agudo porque los que toman decisiones son muy vulnerables a "ritmos fijos", dadas las presiones políticas y de tiempo bajo las que trabajan."

Por último, la *estructura* se refiere a las condiciones organizativas para el trabajo conjunto, tal como las define, por ejemplo, LITTLE (1990a).

Parece, por lo tanto, que la interacción de las metas compartidas con las normas de colegialidad y de mejora continua, así como con las condiciones organizativas, definen y redefinen las propias metas.

MAHAFFY (1989), por su parte, en un sugerente trabajo acerca de la colegialidad señala que, en la escuela, la toma de decisiones compartida aumenta el consenso y el compromiso hacia las metas institucionales.

Por otra parte, en reiteradas ocasiones, ROSENHOLTZ (1985; 1989b) ha señalado como características distintivas de las escuelas eficaces o "con más éxito" académico las siguientes: el establecimiento por parte de directores y claustros de profesores de metas claras y específicas para el aprendizaje de los alumnos, el acuerdo entre profesores y miembros de equipos directivos acerca de las mismas y la existencia de medios prescritos por medio de los cuales llevarlas a la práctica de modo consistente. En este contexto, con frecuencia, el director del centro juega un papel clave en el proceso de clarificación de las metas, permitiendo y asegurando que hayan oportunidades frecuentes para que los profesores discutan las prioridades instructivas de la escuela.

> "Algunos directores dedican tiempo a la celebración de reuniones en las que el claustro discute las metas instructivas, sus posibilidades y sus impedimentos. En otras escuelas, tales discusiones ocurren en el contexto de programas de perfeccionamiento, del emparejamiento de profesores o, incluso, de subgrupos del claustro encargados de solucionar problemas específicos de la escuela" (ROSENHOLTZ, 1989b: 428).

Según ROSENHOLTZ (1989b), las actividades conducentes al establecimiento de metas son críticas para las oportunidades de aprendizaje de los propios profesores por tres razones:

a) en primer lugar, las metas transmiten directamente el mensaje de que los profesores *son* capaces de mejorar tal como se manifiesta en el aprendizaje de los alumnos;

b) en segundo lugar, las metas de la escuela proporcionan una base para una toma de decisiones y una acción racional; "sin metas comunes, los profesores tienen pocas bases para decidir qué enfatizar en su enseñanza o cómo estimar si han tenido éxito en su enseñanza" (ROSENHOLTZ (1989b: 428), y

c) en tercer lugar, "sin metas comunes puede haber poco lugar para el esfuerzo común de los colegas y, consecuentemente, pocas bases para el diálogo profesional" (ROSENHOLTZ (1989b: 428), los esfuerzos hacia la mejora tomarán direcciones totalmente diferentes (ROSENHOLTZ, 1989a).

En el trabajo de ROSENHOLTZ (1989a, citado por FULLAN, 1991) que consistió en el estudio de 13 escuelas que presentaban una cultura de trabajo colaborativo, se recogieron evidencias que muestran que las metas escolares compartidas promueven no sólo el aprendizaje escolar sino relaciones de colaboración entre profesores. En escuelas con un ambiente que promueve el aprendizaje, en contaste con otras que no lo promueven, Rosenholtz encontró que los profesores y los directores colaboraban en actividades que contribuían el establecimiento de metas que "acentuaban aquellos objetivos educativos hacia los que los profesores debían dirigir sus esfuerzos de mejora" (ROSENHOLTZ, 1989a: 6; citado por FULLAN, 1991: 133), y dichas metas compartidas servían para dirigir los esfuerzos y movilizar los recursos en la dirección acordada.

Por otra parte, en la misma investigación (ROSENHOLTZ, 1989a; citado por MARCELO, 1994: 163-164) se descubrió:

a) que la existencia de metas compartidas, y la implicación de los profesores en la toma de deicisones en la escuela favorece la colaboración, pero también

b) que la existencia de metas compartidas en la escuela depende, entre otros factores, del grado de aislamiento o cohesión entre el profesorado del centro.

Desde el terreno de la psicología social LIPPITT (1982: 205) ha señalado que *"El trabajo en equipo requiere una comprensión y un compromiso con las metas del grupo...* la necesidad de determinar y comprender las metas del grupo es un prerrequisito para la construcción eficaz del grupo" (subrayado en el original). Sin embargo, parece que según el conocimiento disponible no es posible asegurar qué va primero, si la comunidad de metas lleva a la colaboración o las relaciones de colaboración promueven el alcanzar acuerdos respecto a las metas. LIEBERMAN (1986), por ejemplo, considera que al principio son las actividades de un grupo las que impulsan la colaboración, no las metas. Después que los miembros del grupo ha trabajado juntos es cuando se clarifican las metas más amplias para la colaboración.

En resumen, en los estudios revisados, la metas compartidas aparecen como una característica organizativa que contribuye a la puesta en práctica de innovaciones, al crecimiento profesional de los docentes y, en última instancia, al aprendizaje de los alumnos. La presencia de metas compartidas aparece también como una característica que acompaña a relaciones de trabajo colaborativas. Sin embargo, también hay evidencias de que la colaboración contribuye a la construcción de metas compartidas e incrementa el compromiso de los miembros de un grupo hacia las mismas.

2.4.2. Participación del profesorado en la toma de decisiones que afectan a toda la escuela (o subunidad)

La toma de decisiones es uno de los procesos que continuamente tienen lugar en las organizaciones; es, además, uno de los procesos más complejos y de difícil acotación. Sin embargo, para entendernos vamos a partir de las siguientes definiciones: tomar una decisión es elegir un curso de acción a seguir entre varias opciones posibles; el proceso de toma de decisiones podemos definirlo como los procedimientos y estrategias que se ponen en juego en una organización para elegir el curso de acción a seguir en cuanto a determinados asuntos. En la escuela la toma de decisiones puede estar relacionada con la identificación de problemas, la definición de metas, y la elaboración, puesta en práctica y evaluación de planes de acción. Tiene mucho que ver, por lo tanto, con cuestiones de autoridad y poder (BELTRAN y SAN MARTIN, 1989).

Como señala PELLEGRIN (1976: 355), "la literatura sobre estructuras y procesos de control y toma de decisiones en educación es con frecuencia engañosa, contradictoria y ambigua". Según él una de las razones de ello es la tendencia a confundir las estructuras legales y burocráticas con el funcionamiento cotidiano de las organizaciones. Otra razón ha sido la tendencia a concentrarse en el nivel político y administrativo descuidando la toma de decisiones en la escuela como unidad organizativa y la toma de decisiones en el aula.

Para abordar el tema de la toma de decisiones PELLEGRIN (1976) subraya la necesidad de distinguir entre diferentes tipos de decisiones referidas a: *asignación de recursos, utilización de recursos* y *aprovechamiento de recursos en la práctica*. Las decisiones relativas a la asignación de recursos consisten en la determinación de la cantidad de apoyo que recibirá la educación y

los tipos y cantidades de recursos que se pondrán a disposición de una determinada zona escolar. Las decisiones de utilización de recursos fijan cómo serán distribuídos los recursos entre las escuelas y aulas. Por último, las decisiones de aprovechamiento de recursos determinan como se utilizarán los recursos disponibles en la práctica. Estos tipos de decisiones se realizan a distintos niveles. La asignación y utilización de recursos la realizan instancias de la administración educativa, como el distrito en el caso de los Estados Unidos de Norteamérica o la Consejería de Educación o las distintas Direcciones Generales y Direcciones Territoriales en el caso de Canarias. Los centros participan principalmente en las decisiones relativas al aprovechamiento de recursos. A nosotros nos interesan las decisiones que se dan a este nivel de centro o de grupo de profesores.[66]

Dentro de una escuela las decisiones a tomar también son de distinto tipo, según el ámbito al que afecten (BELTRAN y SAN MARTIN, 1989). MAHAFFY (1989) ha propuesto la siguiente clasificación de ámbitos de decisión en los que pueden participar los profesores, ordenados de mayor a menor frecuencia:

a. Curriculum y enseñanza
b. Tareas de los alumnos y disciplina
c. Gestión de recursos (espacios: laboratorio, biblioteca, canchas deportivas,...; tiempo: horarios)
d. Asignación/distribución de recursos

[66] PELLEGRIN (1976: 356) señala que las decisiones acerca de la distribución o asignación de recursos forman parte integral del proceso político y afirma que "existe evidencia (PELLEGRIN, 1965b, 1968) de que los asuntos educativos están subordinados en prioridad y énfasis a acontecimientos económicos y gubernamentales, al menos en lo que tiene que ver con las figuras prominentes de la 'estructura de poder' de la comunidad. Es decir, las preocupaciones económicas y gubernamentales ejercen mayor reclamo que las educativas en el tiempo y esfuerzo de la 'élite comunitaria'". Por otra parte, "las decisiones acerca de la utilización de recursos están casi exclusivamente en manos de las personas que ocupan los puestos más altos en la jerarquía educativa oficial" (PELLEGRIN, 1976: 356).

e. Relaciones con la comunidad
f. Personal de la escuela

Por otra parte, las decisiones pueden ser tomadas de modo individual o colectivo, por todos o parte de los miembros de la escuela o de algunas de sus unidades organizativas (Consejo Escolar, Claustro, Ciclos, Departamentos, etc.). Además, la participación en la toma de decisiones puede ir de la ausencia de participación, pasando por la consulta y la toma de decisiones compartida con otros agentes, hasta la toma de decisiones autónoma. En este sentido, MAHAFFY (1989) también ha sugerido la siguiente taxonomía de niveles de participación en la toma de decisiones:

1. No participar
2. Dar información a quien/es toma/n decisiones
3. Ayudar a formular alternativas
4. Sugerir alternativas específicas
5. Revisar y comentar una propuesta (poder de veto)
6. Tomar la decisión conjuntamente con otro/s
7. Tomar la decisión

Entre las diez dimensiones que MILES (1965; citado por SERGIOVANNI & STARRAT, 1983) utilizó para caracterizar la 'salud organizativa' está "una distribución equitativa de influencia". En una organización saludable la distribución de influencia es relativamente equitativa. Las personas que están situadas en un nivel más bajo en la estructura vertical de la organización pueden ejercer influencia sobre las que están en un nivel más alto y, lo que es aún más importante, perciben que sus superiores pueden hacer lo mismo, a su vez, con quienes están por encima de ellas. En una organización de este tipo las luchas de poder entre grupos no serán enconadas, aunque -como en cualquier sistema humano conocido- el conflicto entre grupos estará presente. La

postura básica de las personas en sus relaciones ascendentes, descendentes y horizontales dentro de la organización es de colaboración más que de coerción explícita o implícita. Las unidades organizativas (las personas que ocupan roles, los grupos de trabajo, etc.) mantienen una relación interdependiente, poniéndose menos énfasis en la capacidad de cada unidad para controlar el funcionamiento de la organización en su conjunto. El ejercicio de influencia descansará más en el nivel de competencia en lo que tiene que ver con el asunto bajo consideración, en el interés por el resultado y en la cantidad de conocimiento o información que dispone una persona, que en su posición en la organización, su carisma personal u otros factores que tengan poco que ver con el tema en cuestión (vid. DEAKIN UNIVERSITY, 1985).

A partir de un trabajo de campo, PELLEGRIN (1976: 357) afirma que "cuando se trata de asuntos relacionados con la escuela en su conjunto, la influencia está en función de la posición que se ocupe en la jerarquía oficial de la escuela". Una escuela covencional, en la que está presente la simple jerarquía director-profesor, tiene una estructura de influencia dominada por el director. En centros en los que existen puestos intermedios de coordinación la influencia "fluye" -en palabras de Pellegrin- hacia dichas posiciones intermedias.

Esto no quiere decir que los profesores no tengan influencia en algunos asuntos que afectan a la escuela en su conjunto, existe también una estructura informal de poder que limita, hasta cierto punto, la influencia del director. Por otra parte, según PELLEGRIN (1976) el profesor tiene considerable autonomía en el aula. Según él, los profesores, en tanto profesionales, tienen poco control sobre las medidas legales, institucionales u organizativas relacionadas con su trabajo, pero

bastante autonomía en cuanto a su escenario de trabajo y su conducta en el contexto de trabajo.

Sin embargo, diversos estudios acerca de la influencia de los profesores en la toma de decisiones en centros en los que predominaban relaciones de colaboración ofrecen una imagen alternativa a la de la escuela convencional, cuya estructura de influencia suele estar dominada, como ya señalamos, por el director.

En una revisión de trabajos sobre los estudios de los grupos de investigación de Oregon y Stanford sobre escuelas primarias organizadas en equipos, CHARTERS (1973) presenta algunas conclusiones que tienen que ver con la colaboración y la influencia de los profesores en la toma de decisiones, y específicamente con los efectos de la organización horizontal del profesorado en centros de primaria sobre su poder respecto a asuntos educativos y sobre su nivel de satisfacción laboral.

En uno de los estudios (PELLEGRIN, 1970; citado por CHARTERS, 1973) se prestó atención a la identificación de los agentes que participan en la toma de decisiones relacionadas con la enseñanza en el aula. Se recogió información sobre la toma de decisiones acerca de cinco temas: (1) la elección de los métodos de enseñanza a utilizar en el aula; (2) la determinación de la amplitud y secuenciación del contenido curricular; (3) la selección de meteriales curriculares aparte del libro de texto; (4) la decisión de promocionar a un alumno, y (5) la elaboración del horario diario de actividades en la clase.

También se recogieron datos acerca del grado de implicación de los profesores en la toma de decisiones, según la siguiente escala:

a. Autonomía total para tomar individualmente la decisión.
b. Autoridad para tomar la decisión definitiva, una vez recibidas sugerencias y recomendaciones de otras personas.
c. Autoridad para tomar la decisión dentro de ciertos límites.
d. Autoridad para compartir la toma de decisiones con otras personas en un grupo o comité.
e. No tener voz (es decir, la decisión es tomada por otras personas).

Se contrastaron datos de escuelas de distinto tipo, entre las que estaban las denominadas "escuelas Multiunidad" (Multinit school) que se caracterizaban por la introducción de una serie de innovaciones tanto organizativas como curriculares. Las innovaciones organizativas, que son las que a nosotros nos interesan, consistían en la sustitución de los grados convencionales por las unidades (grupo de profesores que atendían conjuntamente a un grupo de alumnos de mayor tamaño que la clase convencional), la enseñanza en equipo, la presencia de apoyos pedagógicos y administrativos, la introducción del puesto de coordinación de unidad, la creación de un gabinete de facultad (el Comité de Mejora Intructiva, compuesto por los coordinadores de las unidades y el director del centro), y nuevos enlaces con los asesores externos.

La conclusión principal del estudio (PELLEGRIN 1970; citado por CHARTERS, 1973: 10) en lo que respecta a la autoridad en la toma de decisiones de aula fue que en las escuelas Multinunidad la autoridad en la toma de decisiones se había desplazado hacia los grupos de profesores que componían cada unidad. Según las respuestas a las preguntas abiertas este cambio, cuando ocurría, se componía de dos trayectorias diferentes: una reducción en la discreción que ejercían los profesores individualmente en las decisiones de aula, y una reducción en las obligaciones impuestas

por otros agentes externos que habitualmente limitaban, en algún grado, su discreción.

En un trabajo publicado previamente (DUDLEY, SMITH & PELLEGRIN, 1969) las diferencias encontradas se caracterizaron no sólo como de grado sino de género. Los profesores de escuelas convencionales se encontraban atrapados en un tipo de relación consultiva respecto a las decisiones de aula, mientras que los profesores de "escuelas multiunidad" solían estar implicados en una estructura de toma de decisiones de tipo participativo.

En otros estudios desarrollados por Pellegrin y el grupo de Oregon, se exploró la influencia (que se definió como sinónimo de poder) que ejercían los profesores en la toma de decisiones que afectaban a la escuela en su conjunto. Se recogió información a través de dos métodos diferentes pero los resultados fueron similares: los profesores de "escuelas Multiunidad" ejercían mayor influencia que sus colegas de escuelas convencionales en asuntos que afectaban a la escuela en su conjunto.

Los estudios del grupo de Standford también abordaron el tema de la toma de decisiones en la escuela. En el trabajo inicial de MEYER & COHEN (1971) se contrastaron datos recogidos en dos tipos de escuela: "escuelas de espacios abiertos" y escuelas con aulas autosuficientes (o clases autónomas). Las "escuelas abiertas" eran escuelas en las que los profesores estaban organizados en equipos de trabajo formales para planificar cooperativamente y desarrollar la enseñanza en espacios abiertos (sin separaciones del piso al techo). Las del segundo tipo eran escuelas en las que los profesores estaban formalmente organizados en aulas separadas en las que desarrollaban individualmente la enseñanza.

El modelo teórico de partida de esta investigación presuponía que la visibilidad y la interdependencia en el trabajo incrementaban la interacción relacionada con la tarea, es decir, la comunicación entre profesores acerca de temas relacionados íntimamente con su trabajo de enseñanza. Sin embargo, no se recogieron evidencias de ambas variables sino que se supuso su presencia dado que en las "escuelas abiertas" la organización formal era por equipos y la arquitectura era de espacios abiertos. Por otra parte, se presuponía que la interdependencia en el trabajo y la interacción relacionada con la tarea incrementaban el grado de influencia de los profesores en decisiones que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se recogieron datos acerca del grado de influencia de distintos agentes sobre el trabajo de cada profesor. Los cinco aspectos sobre los que se recogió información fueron: la aplicación de reglas y normas de la escuela, las prácticas de asignación de los alumnos a los cursos, la planificación del curriculum, la enseñanza de lecciones específicas, y las prácticas de control y disciplina de los alumnos. Las fuentes de influencia que se tuvieron en cuenta fueron cuatro: el propio profesor, otros profesores como individuos separados, los grupos de profesores y el director del centro. Los datos recogidos acerca de la influencia de cada uno de estos agentes dió lugar, respectivamente, a los siguientes índices: un Indice de autonomía, un Indice de influencia del profesor individual sobre el individuo, un Indice de influencia del grupo sobre el individuo, y un Indice de influencia del director sobre el individuo. Según señala CHARTERS (1973), Meyer & Cohen parece que inicialmente conceptuaban al director, a otras fuentes y al propio profesor como fuentes de influencia que competían entre sí, de modo que si una aumentaba las otras disminuirían. Algunos datos apoyaron estas expectativas: los índices de influencia

colegiada eran mayores en las "escuelas de espacios abiertos", concretamente el Indice de influencia del grupo sobre el individuo era mayor en las "escuelas abiertas", mientras que el Indice de influencia del director era menor.

Sin embargo,

> "Contrariamente a las expectativas inciales, el Indice de autonomía fue también mayor entre los profesores de las escuelas de espacios abiertos que entre las escuelas con aulas autosuficientes, un hallazgo que planteó una paradoja a los investigadores. ¿Cómo puede decir un profesor que tiene mayor control sobre los temas que le atañen profesionalmente y a la vez creer que otras personas, concretamente sus colegas, ejercen mayor control sobre él?" (CHARTERS, 1973: 37).

La explicación que aportaron Meyer & Cohen fue que su medida de autonomía incluye dos significados diferentes, en lo que se refiere a las personas que contestaron el cuestionario, y que los profesores de ambos tipos de centros difirieron sistemáticamente en la interpretación que aplicaron:

> "Los profesores de escuelas con aulas autosuficientes respondieron el cuestionario en términos de su libertad de interferencias externas, mientras que los de las "escuelas abiertas" respondieron en términos de la capacidad que habían desarrollado para controlar los recursos necesarios para la enseñanza." (CHARTERS, 1973: 37-38).

CHARTERS (1973) afirma que las medidas de la autonomía de los profesores en los estudios de Pellegrin y Meyer & Cohen fueron operativamente diferentes. Las medidas de influencia de este último estudio se acercan más a indicadores de respuestas subjetivas, o influencia percibida, que a informes 'objetivos' acerca del locus de control de las decisiones.

MEYER & COHEN (1971) también recogieron informaciones acerca de la influencia de distintos agentes sobre temas que afectaban a la escuela en su conjunto. Los cinco temas sobre los que se recogieron datos fueron: la determinación de las metas y objetivos educativos de la escuela, el establecimiento de reglas

y normas, las prácticas de asignación a los alumnos a los cursos, la planificación del curriculum general del centro, y las prácticas de disciplina y control de los alumnos. En este caso, se tuvieron en cuenta tres fuentes de influencia: otros profesores de modo individual, grupos de profesores y el director del centro, y se elaboraron índices similares a los previamente presentados.

El análisis de datos reveló que tanto el Indice de influencia del profesor individual sobre la escuela como el Indice de influencia del grupo de profesores sobre la escuela eran sustancialmente mayores en las "escuelas abiertas" que en las de aulas autosuficientes, mientras que el Indice de influencia del director sobre la escuela era sensiblemente menor.

Las conclusiones del estudio de MEYER & COHEN (1971) respecto a las relaciones entre las variables estudiadas en lo que concierne a la autonomía fueron las siguientes:

> "a. En ambos tipos de escuela, cuanto mayor fue la influencia de los grupos de profesores en temas que tenían que ver con la escuela en su conjunto mayor fue la autonomía de los profesores. Esta relación fue marcada, y las diferencias en autonomía entre los dos tipos de escuelas desapareció cuando se controló la influencia, sugiriendo que el cambio en la influencia de los profesores explica completamente el incremento en la autonomía de los profesores de las escuelas Multiunidad.
>
> b. Cuanto mayor fue la interacción relacionada con la tarea de enseñar y más frecuente fue la evaluación informal entre profesores, más alta resultó la autonomía en ambos tipos de escuela. Estas relaciones fueron de caracter moderado.
>
> c. Los años de experiencia docente resultó una variable relacionada en algún grado con la autonomía, mayormente en las escuelas abiertas, según Meyer & Cohen (Para nosotros -aclara Charters-, la evidencia no es convincente).
>
> d. El grado de influencia del director en la realización de las tareas de los profesores como individuos estaba relacionada negativamente con la autonomía de los profesores, pero solamente en las escuelas con aulas autosuficientes" (CHARTERS, 1973: 44-45).

Las conclusiones respecto a las relaciones entre las variables del estudio y la influencia de los profesores como grupo en la toma de decisiones referentes a la escuela en su conjunto fueron las siguientes:

"a. Cuanto mayor fue la interacción de los profesores con los grupos, en lo referente a la tarea de enseñar, mayor fue la influencia de los grupos en asuntos relacionados con la escuela en su conjunto. La relación fue fuerte en ambos tipos de escuelas, pero las diferencias en la influencia entre ambos tipos de escuela persistieron cuando se controló la interacción relacionada con la tarea.

b. Cuanto más frecuente fue la evaluación informal entre profesores, mayor fue la influencia de los grupos de profesores. Esta relación fue de carácter moderado" (CHARTERS, 1973: 45).

CHARTERS (1973) termina su trabajo de revisión planteando la siguiente cuestión: ¿Que hace efectivo el cambio en escuelas de espacios abiertos: la creación de un sistema de enseñanza interdependiente, la creación de un sistema de gestión a pequeña escala o ambos ingredientes?, dicho con otras palabras:

"¿Es crucial que la enseñanza sea asignada -en vez de a profesores en aulas individuales- a un equipo de profesores que trabaje en un sistema de gran interdependencia para que se den los efectos de la autonomía y la satisfacción laboral, o es suficiente el establecimiento de nuevos grupos para la toma de decisiones en la escuela, compuestos por un pequeño número de personas cuyos intereses estén afectados por las decisiones que ellas mismas toman?" (CHARTERS, 1973: 52).

En otra investigación del grupo de Standford, ya citada con anterioridad, BREDO (1975, 1977) abordó el tema de la colaboración entre profesores de primaria buscando relaciones, por un lado, entre diversas variables contextuales (estructura arquitectónica que facilita la visibilidad -clases autosuficientes vs. espacios abiertos- y tamaño del equipo de profesores) sobre el grado de interdependencia entre profesores (intercambio de grupos o enseñanza en equipo) y sobre tres métodos de coordinación (comunicación horizontal, principios comunes de actuación -o 'política del equipo'- y coordinación jerárquica), y, por otro lado, entre éstas dos últimas variables y la influencia colegiada (entendida como la influencia mutua sobre la enseñanza que los miembros de un equipo pueden tener).

Según los resultados obtenidos, el grado de interdependencia (tal como se definió en esta investigación) parece no tener relación con la influencia colegiada, sin embargo

uno de los tipos de coordinación, concretamente el disponer de una 'política' de equipo, parece estar relacionado positivamente con la influencia colegiada. Este resultado lo explica BREDO (1977: 305-306) de la siguiente manera:

> "La relación positiva entre los principios de actuación (o política) del equipo y la influencia sugiere que la habilidad de alcanzar acuerdos y hacerlos explícitos hace que la influencia colegial sea más efectiva. Tales acuerdos puedes servir para legitimar los intentos de influencia mutua y ofrecer un grado de certeza y estabilidad que permite a los miembros del grupo no estar negociando continuamente una distribución justa de esfuerzo y beneficio. Esto puede ayudar a proporcionar la predictibilidad de un 'orden negociado' dentro del que pueden desarrollarse con fluidez relaciones colaborativas."

En una investigación posterior, también del grupo de Standford, JOHNSON (1976) exploró las relaciones entre la colaboración entre profesores, y la influencia del director y de los profesores en la toma de decisiones en la escuela primaria.

La colaboración entre profesores se definió como "cualquier forma de interacción entre profesores relacionada con el trabajo de enseñar" (JONHSON, 1976: 9) según dos dimensiones: extensión e intensidad. La extensión hacía referencia al número de profesores que colaboran mientras que la intensidad se refería a la profundidad de la colaboración medida según criterios preestablecidos relacionados con la enseñanza en equipo.

En cuanto a la influencia de los profesores en la toma de decisiones se realizaron una serie de entrevistas en profundidad, y a partir de las mismas se elaboró una tipología de cuatro tipos de decisiones: decisiones en cuanto al personal de la escuela, en cuanto al curriculum y a los métodos de enseñanza, en cuanto a los alumnos, y, en cuarto lugar, decisiones administrativas. También se identificaron tres niveles, según el número de personas afectadas por la decisión: decisiones que afectaban a la escuela en su conjunto, decisiones de nivel intermedio y, por último, decisiones técnicas o decisiones en el nivel del trabajo

cotidiano. Además se consideró conveniente distinguir entre "participación" e "influencia". Se definió la primera como "la implicación activa o consultiva en el proceso que conduce a tomar una decisión" (JOHNSON, 1977: 10). La influencia se definió inicialmente como "la acción de tomar básicamente una decisión sobre el asunto bajo consideración" (JOHNSON, 1977: 10). Sin embargo en el caso del director se definió como "el grado en que el director creía que su trabajo afectaba las condiciones y procesos generales de la escuela" (JOHNSON, 1977: 10). La medida de la influencia del director, definida en este segundo sentido, incluyó cuatro aspectos: influencia en la calidad de las relaciones entre la escuela y su entorno, en la moral y la conducta de profesores y alumnos, en la ejecución y el logro de profesores y alumnos, y en la selección de técnicas e intrumentos de enseñanza.

La definición de influencia[67] de la que parte JOHNSON (1977) está basada principalmente en la teorización de TANNENBAUM (1968). Tannenaum parte de la premisa de que en cualquier situación humana, la cantidad total de influencia que existe en la situación no es fija. Del mismo modo que ocurre con el amor o el conocimiento, podemos adquirir más poder o influencia. Que algunas personas tengan más poder e influencia no significa que otras tengan menos, incluso dentro del mismo grupo u organizaación. Por ello, Tannenbaum considera que un alto grado de influencia de los empleados y de los directivos en los asuntos de la organización está asociada con una mayor efectividad y satisfacción organizativa. Es decir, es deseable tener directivos fuertes e influyentes pero también subordinados fuertes e influyentes.

[67] JOHNSON (1977) utiliza de modo intercambiable las palabras "poder", "control" e "influencia".

A partir de estudios empirícos previos y el marco teórico de partida se formularon dos predicciones:

> "1. Una alto nivel de colaboración en la tarea de enseñar (que está asociado con las facilidades provistas por escuelas con aulas de espacio abierto) estará asociada con un aumento de la participación de los profesores en la toma de decisiones en un amplio rango de temas que afectan a la escuela en su conjunto, y un aumento del grado en que los directores comparten con los profesores la influencia en la toma de decisiones.
>
> 2. Altos niveles de participación de los profesores en los procesos de toma de decisiones estarán asociados con la autopercepción del director de que ejerce una mayor influencia en la gestión de la escuela" (JOHNSON, 1977: 10).

Los datos acerca de las distintas variables del estudio se recogieron, principalmente, a través de entrevistas con los directores de 188 centros de primaria. Antes de la entrevista cada director recibió un cuestionario.

Para recabar información sobre la colaboración se pidió a los directores que elaborasen una lista de todos los grupos de profesores que, en el centro, colaboraban en la planificación o en el desarrollo de la enseñanza, el grado al que pertenecían los miembros de grupo, el área o asignatura correspondiente y el número de profesores de cada grupo. Luego debían clasificar a los grupos en una escala (de cuatro ítems), según el grado en que los profesores del centro desarrollaban su enseñanza en equipo ("team teaching"). Esto dió lugar a una clasificación de los 188 centros de la muestra en cinco tipos de escuelas: escuelas en la que no había colaboración (48 centros), escuelas con una colaboración de baja intensidad y poco extendida (39 centros), escuelas con colaboración de alta intensidad y poco extendida (36 centros), escuelas con una colaboración de baja intensidad y muy extendida (44 centros), y escuelas con una colaboración de alta intensidad y muy extendida (21 centros).

Los datos acerca de la participación en influencia de los profesores se recogieron por el mismo procedimiento, una

entrevista a los directores de los centros. En cuanto a la participación se les preguntó qué personas o grupos[68] son consultados o participan activamente cuando en su colegio se tomaban decisiones sobre la siguiente lista de temas, y en qué grado[69] :

a. La decisión de contratar a un nuevo profesor (la decisión específica que tiene como resultado una oferta de contrato).

b. La decisión de organizar de un modo nuevo la enseñanza de la lectura en la escuela.

c. Decisiones relativas a la asignación de alumnos a los diversos grupos con ciertos profesores para el próximo curso.

d. La decisión de realizar cambios en el horario escolar que afectan a toda la escuela.

e. La decisión de optar por la enseñanza individualizada, u otro método de enseñanza, en varios grupos clase.

f. La decisión, relacionada con la política general del centro, de contratar profesores de apoyo con los fondos disponibles.

g. Decidir qué temas tratar en el Claustro de Profesores.

h. Una decisión de alterar la distribución de tareas profesionales en el centro para permitir una mayor especialización.

i. Decidir sobre el mejor curso de acción a seguir para abordar un problema serio de disciplina.

j. La decisión de agrupar a los alumnos en grupos homogéneos o cualquier otra forma de agrupamiento como política de la escuela.

k. La decisión de desarrollar en la escuela una unidad didáctica o asignatura que no se encuentra en el curriculum oficial.

l. Decisiones acerca del establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela (aulas, laboratorios, canchas de deportes...) por los alumnos y los profesores.

---

[68] Las alternativas eran las siguientes:
A. Administradores o personal de la oficina del distrito.
B. El Director.
C. El Claustro de Profesores como grupo.
D. Los profesores -individualmente o como Equipo ("teaching team").
E. Los padres o grupos de la comunidad.
F. En la escuela nunca se han tomado decisiones sobre este tema.

[69] Según la siguiente escala:
1. Nunca (o casi nunca) sería consultado o participaría activamente.
2. Rara vez sería consultado o participaría activamente.
3. Ocasionalmente sería consultado o participaría activamente.
4. Normalmente sería consultado o participaría activamente.
5. Siempre (o casi siempre) sería consultado o participaría activamente.

Los temas se corresponden con los cuatro tipos de decisiones ya señalados: decisiones en cuanto al personal de la escuela (temas 1, 6 y 8), en cuanto al curriculum y a los métodos de enseñanza (temas 2, 5 y 11), en cuanto a los alumnos (temas 3, 9 y 10), y, en cuarto lugar, decisiones administrativas (temas 4, 7 y 12).

En cuanto a la influencia se planteó la misma cuestión preguntando quien tomaba la decisión según la siguiente escala:

1. esta decisión se toma básicamente a nivel de distrito, tras consultar al director y/o al profesorado.
2. esta decisión la toma básicamente el director, tras consultar al profesorado y/o al administrador del distrito.
3. en la práctica, esta decisión la toma básicamente el profesorado, aunque el director y quizás personal del distrito influyen y participan en la misma.
4. esta decisión se toma en las escuela, y en la práctica es compartida igualitariamente entre el Equipo Directivo y el profesorado.
5. sobre este asunto no se han tomado decisiones en esta escuela; la pregunta no puede responderse.

La información acerca de la participación e influencia del director se recabo en la misma entrevista a través de una serie de preguntas acerca de su propia influencia en diversos asuntos relacionados la vida de las escuela en general.

Los principales hallazgos del estudio en cuanto a la participación e influencia de los profesores en la toma de decisiones fueron las siguientes:

"1. La participación de los profesores en la toma de decisiones en escuelas de primaria se incrementa considerablemente cuando los profesores colaboran. El incremento es notable cuando aumenta la intensidad o la extensión de la colaboración, pero el mayopr incremento tiene lugar en centros en los que la enseñanza en equipo está extendida y es intensiva.
2. La asociación entre una mayor colaboración entre profesores y una mayor participación en la toma de decisiones se limita a la escuela individual como organización formal.

3. En escuelas caracterizadas por una colaboración extendida e intensa se observa, de modo consistente, mayores niveles de influencia de los profesores en comparación con los demás tipos de escuela. Del mismo modo, escuelas con poca o ninguna colaboración presentan las menores puntuaciones en la influencia de los profesores, mientras que las escuelas con una colaboración más extendida e intensa presentan las mayores puntuaciones...
4. En escuelas con colaboración extendida pero no intensa, los datos indican un incremento sustancial en la influencia de los profesores en decisiones que tiene que ver con la política general de la escuela, pero no en aquellas relacionadas más directamente con las tareas de enseñanza cotidianas.
...
6. El incremento de la influencia de los profesores está relacionado con un gran número de decisiones que no son delegadas por el director sino que se comparten con él.
7. De modo consistente con estudios desarrollados en otras organizaciones por Tannenbaum y colaboradores, el incremento de la influencia de los profesores en las escuelas no implica un cambio en la estructura de influencia de la escuela, sino sólo en la cantidad de influencia. En todos los tipos de ecuela, los profesores siguen ejerciendo mayor influencia en asuntos relacionados con el curriculum, y menor en asuntos relacionados con el personal de la escuela" (JOHNSON, 1977: 30-31).

Entre las principales conclusiones acerca de la influencia del director en la toma de decisiones en el centro podemos destacar las siguientes:

"1. La mayor participación e influencia de los profesores no socaba la influencia del director. Por el contrario, en ciertas áreas de influencia, los directores se describen a sí mismos como más influyentes en escuelas en las que los profesores también lo son.
2. Esta mayor influencia de los directores em ciertas áreas parece estra relacionada con una mayor interacción entre el director y los profesores en asuntos relacionados con la enseñanza en escuelas en las que los profesores colaboran en un alto grado. Cuando los profesores trabajan aisladamente los directores también tienden a tomar decisiones de modo individual. En tales situaciones, el director y los profesores son menos influyentes en varios temas. Cuando los profesores trabajan conjuntamente, los directores parecen compelidos a implicarse más con los profesores en decisiones relacionadas con el mismo proceso educativo, y al estra más implicados, se consideran más influyentes.
3. La influencia de administradores del distrito en los centros del tipo 4 [escuelas con una colaboración de alta intensidad y muy extendida] es algo menor que en los demás tipos. La mayor influencia de los directores no parece estar directamente relacionada con este hecho, sino más bien indirectamente. Los profesores parecen ser los beneficiarios directos de la delegación en la toma de decisiones del distrito a la escuela. La mayor influencia de director es producto de su mayor implicación con los profesores.
4. La influencia de los directores no parece estar relacionada, de modo significativo, con la estructura formal de reuniones de Claustro y comités, o con la participación de grupos ajenos al contexto de la escuela, incluída la oficina de distrito y grupos de la comunidad" (JOHNSON, 1977: 47).

WELLISH y col. (1977), en un estudio sobre factores organizativos y de gestión del centro que influyen en el logro académico de los alumnos, llegaron a la conclusión de que en los centros en los que los alumnos alcanzaban un mayor logro académico las personas que estaban a cargo de la gestión del centro asumían mayor responsabilidad en la toma de decisiones relacionadas con la enseñanza. Este resultado es coherente con algunas de las conclusiones del estudio de JOHNSON (1977).

En un trabajo que resume las investigaciones del grupo de Standford -y en el que se citan entre otros los trabajos de MEYER y COHEN (1971) y JOHNSON (1976)-, COHEN (1976) concluye que los cambios observados entre escuelas convencionales y escuelas en las que se implantó la enseñanza en equipo -con sus correspondientes cambios organizativos que afectaron a la estructura vertical y horizontal- en cuanto a la influencia de los profesores en la toma de decisiones

> "fueron resultado no tanto del cambio en el gobierno de los centros como de las fructuosas relaciones de trabajo entre el profesorado. En otras palabras, una nueva fuente de poder de los profesores pareció surgir de la interacción intensa y el creciente sentido de eficacia e influencia del trabajo del equipo" (COHEN, 1976: 57).

Esta afirmación contesta la cuestión planteada por CHARTERS (1973), y también por JOHNSON (1977): ¿Con qué está asociada el aumento de la participación e influencia de los profesores en la toma de decisiones que afectan a la escuela: con una reorganización de la estructura de trabajo, con una reorganización de la estructura de gobierno de la escuela, o con ambos factores?

FINKE (1984) en un estudio sobre factores organizativos que afectan a la colegialidad descubrió que la descentralización en la toma de decisiones en la escuela es un predictor, junto al

liderazgo instructivo del director y al clima académico, de la colegialidad en la enseñanza.

MAHAFFY (1989), por su parte, señala que la toma de decisiones compartida en la escuela, además de incrementar el consenso y el compromiso hacia las metas institucionales, aumenta lla productividad, los esfuerzos y la cooperación del personal.

Por otra parte, como ya señalamos, McLAUGHLIN (1988) en el trabajo sobre ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores incluye entre ellos un ambiente colegiado (en oposición a aislado). "Un ambiente *colegiado* proporciona múltiples oportunidades para la interacción del profesorado, ya que los colegas proporcionan fuentes regulares de *feed-back*, ideas y apoyo" (McLAUGHLIN, 1988: 284). Pero, ¿cómo construir ambientes motivacionales? McLAUGHLIN (1988: 288) aborda esta cuestión subrayando que

> "La motivación y la productividad de los profesores (dado un adecuado nivel de recursos) son un producto de los valores y metas del profesorado y de la política particular de la escuela. La motivación de los profesores está en su parte constituída y mantenida (o no) a nivel escolar mediante aspectos de la organización y gestión escolar".

Según señala McLAUGHLIN (1988), el creciente cuerpo de investigación sobre las condiciones del lugar de trabajo ('workplace conditions') detaca tres áreas de política escolar que promueven ambientes motivacionales caeacterizados por la colegiación: la participación e influencia de los profesores en las decisiones que se toman en la escuela, la evaluación del profesorado y la formación del profesorado.

En este sentido, el modo en que se toman decisiones sobre una amplia variedad de temas qúe afectan a los profesores en sus aulas o la escuela en su totalidad tiene una influencia profunda en cómo se sienten los profesores en relación a su trabajo y su

escuela. Concretamente el aumento de las participación e influencia de los profesores en la toma de decisiones escolares mejora la colaboración y la motivación:

> "El sentido de autonomía y control de los profesores se favorece cuando participan en decisiones tales como el enfoque de la disciplina de las escuelas, las metas de la enseñanza, la evaluación del programa y del personal, las actividades de formación del cuerpo docente. La participación se puede fomentar mediante comités de profesores o grupos de estudios centrados en cuestiones de toda la escuela. A otro nivel, la colegiación o integración se mejoran mediante estructuras que facilitan la participación del profesorado en la planificación del *curriculum* o evaluación. Períodos de planificación conjunta, encuentros regulares a nivel de curso o departamento que se centran en cuestiones de instrucción o gestión de clase, son estrategias que estimulan el sentimiento de propiedad de la política escolar y el compromiso con la instrucción. El control sobre sus entornos profesionales resulta de la infleuncia del profesor, y la participación en áreas como éstas tiene un significado fundamental para el desarrollo y mantenimiento de su motivación" (McLAUGHLIN, 1988: 288-89).

ROSENHOLTZ (1985), en la revisión de la literatura sobre escuelas eficaces ya citada, también señala que la participación de los profesores en la toma de decisiones conjuntas acerca de la enseñanza (selección de materiales curriculares, determinación de métodos de enseñanza, establecimiento de principios comunes acerca de la enseñanza, etc.) es un mecanismo que contribuye al consenso acerca de las metas de la escuela (y como vimos anteriormente el consenso acerca de las metas de la escuela favorece el desarrollo de la colaboración). Además, la participación de los profesores en la toma de decisiones acerca de la enseñanza es el principal contenido de la interacción colegiada:

> "La participación implica el compromiso de los profesores con el curriculum del centro, un mejor desarrollo del curriculum por medio de la adaptación de los materiales curriculares a las necesidades específicas de cada grupo de alumnos, y un incremento en el aprendizaje de los alumnos como resultado de la mayor efectividad de los profesores" (ROSENHOLTZ, 1985: 375).

ROSENHOLTZ (1989a; citado por MARCELO, 1994: 164), en un estudio que pertenece al cuerpo de investigación sobre la condiciones del puesto de trabajo citado por McLAUGHLIN (1988),

descubrió que la implicación de los profesores en la toma de decisiones en la escuela favorece la colaboración. En un trabajo posterior, sin embargo, parece concluir que la toma de decisiones compartidas acerca de la enseñanza favorece la colaboración:

> "Las normas de colaboración no aparecen mágicamente. Tampoco son producto de la combinación casual de personas. Más bien, parecen ser el resultado de la ingeniería social, es decir de la acción de directores que, guiados por ciertas metas para la escuela y la convicción de que los profesores pueden mejorar, promueven en sus escuelas el liderazgo colegiado y proveen oportunidades para que los profesores se impliquen en la toma de decisiones compartida acerca de la enseñanza" ROSENHOLTZ (1989b: 431).

En resumen, puede afirmarse que los resultados de un buen número de investigaciones apuntan en la dirección de que unas relaciones de trabajo colaborativas se traducen en un incremento de la participación e influencia de los profesores en la toma de decisiones que tienen que ver con la escuela en su conjunto o con el grupo de profesores al que pertenecen. Sin embargo, también hay investigaciones que parecen sugerir que, a su vez, la toma de decisiones compartida favorece el establecimiento de relaciones de trabajo colaborativas.

2.4.3. Comunicación fluída (horizontal y vertical)

La comunicación es otro de los procesos que tienen lugar continuamente en las organizaciones. Definir en qué consiste la comunicación es una tarea realmente difícil pero, para entendernos, podemos partir de la siguiente definición la comunicación es "el proceso de compartir información, ideas o actitudes" (SANTOS GUERRA, 1990b: 85). El proceso de comunicación no sólo contribuye a comprender lo que sucede sino que genera comprensión y se constituye en parte de la misma realidad.

En una organización, como la escuela, el flujo de información puede ir en sentido vertical, horizontal o externo, y, en el caso de la comunicación vertical en dirección descendente o ascendente. MITCHELL (1987; citado en SANTOS GUERRA, 1990b: 85) ha identificado cuatro tipos de comunicación en las organizaciones escolares:

a) comunicación vertical descendente;
b) comunicación vertical ascendente;
c) comunicación horizontal;
d) comunicación externa.

La comunicación descendente tiene su origen en un nivel más alto en la estructura vertical de la organización hacia abajo. "La principal motivación para la comunicación descendente es guiar y dirigir la conducta de aquellos individuos que están en los niveles inferiores" (SANTOS GUERRA, 1990b: 85).

La comunicación ascendente es la que se origina en los niveles inferiores de la estructura vertical de la escuela y es transmitida hacia arriba a niveles más altos. "La principal motivación para la comunicación ascendente es proveer a los niveles más altos de la organización de información acerca de lo

que sucede con la información descendente" (SANTOS GUERRA, 1990b: 86).

La comunicación lateral u horizontal es aquella que ocurre entre individuos del mismo nivel.

> "Desde un punto de vista organizativo la principal motivación para la comunicación lateral es de nuevo lo relacionado con la tarea. La comunicación lateral proporciona el volumen de la coordinación necesaria para los individuos que trabajan en tareas interdependientes. Así el fluje de comunicación lateral desvela frecuentemente el flujo de trabajo" (SANTOS GUERRA, 1990b: 87).

La comunicación externa tiene su origen dentro de la organización y se transmite hacia fuera o viceversa.

> "Las escuelas tienen tres especiales flujos de comunicación externa, a saber:
>
> - El relacionado con la administración, ya que de él provienen demandas y prescripciones importantes respecto a la tarea.
> - Los padres como responsables de la educación de los hijos (sobre todo en los niveles inferiores del sistema).
> - El entorno directo del Centro, afectado por el funcionamiento del Centro" (SANTOS GUERRA, 1990b: 88-89).

Entre las diez dimensiones que MILES (1965; citado por SERGIOVANNI & STARRAT, 1983) utilizó para caracterizar la 'salud organizativa' está disponer de una "comunicación adecuada". Dado que las organizaciones no son, como los grupos pequeños, sistemas de interacción cara a cara, el flujo de información dentro de ellas es de importancia crucial. Esta dimensión de la 'salud organizativa' implica que existe una comunicación (vertical, horizontal y externa) relativamente libre de distorsiones. Es decir, la información fluye razonablemente bien. Los miembros de la organización tienen la información que necesitan y la han obtenido sin haber tenido que hacer esfuerzos extraordinarios por conseguirla.

MAHAFFY (1989), por su parte, señala que la toma de decisiones compartida en la escuela, además de incrementar el consenso y el compromiso hacia las metas institucionales y la productividad, los esfuerzos y la cooperación del personal, mejora el flujo de información y la comunicación.

En un trabajo, ya citado, BREDO (1975), exploró las relaciones entre diversas variables contextuales (estructura arquitectónica que facilita la visibilidad -clases autosuficientes vs. espacios abiertos- y tamaño del equipo de profesores), el grado de interdependencia entre profesores (intercambio de grupos o enseñanza en equipo), y tres métodos de coordinación (comunicación horizontal, principios comunes de actuación -o 'política del equipo'- y coordinación jerárquica).

Partiendo de una revisión de la literatura se propusieron las siguientes hipótesis informales:

> "1. Los equipos en centros con espacios abiertos tendrán mayor comunicación y un mayor grado de interdependencia que los equipos de centros con aulas autosuficientes.
> 2. Los equipos autónomos tendrán una coordinación menos jerárquica.
> 3. Los equipos de mayor tamaño tendrán menos comunicación y menos interdependencia que los equipos más pequeños" (BREDO, 1975: 11).

Los datos recogidos indicaron que, para los profesores que pertenecían a equipos, el espacio abierto no tiene relación con el modo en que los profesores trabajan conjuntamente, ni con la freceuncia en la comunicación. La segunda hipótesis resultó más plausible dado que los equipos más autónomos parecen estra estructurados menos jerárquicamente. En cuanto a la tercera hipótesis, la información recogida claramente indicó que el tamaño está relacionado negativamente con la cantidad de comunicación y ambas medidas de interdependencia (coordinación jerárquica y comunicación horizontal). BREDO (1975) interpretó este resultado señalando que parece ser que el mayor tamaño de un

equipo de profesores dificulta la frecuencia en la comunicación y el trabajo conjunto interdependiente. Un análisis en mayor profundidad llevó a BREDO (1975) a la conclusión de que a mayor grado de interdependencia (operacionalizada como enseñanza en equipo) mayor comunicación.

En su estudio acerca de escuelas de espacios abiertos, MEYER & COHEN (1971; citado en CHARTERS, 1973) plantearon a los profesores tres preguntas acerca de la frecuencia de comunicación informal acerca de seis temas: las metas y objetivos educativos de la escuela; las reglas y normas de la escuela; la graduación y promoción de los alumnos; la planificación del curriculum, la enseñanza de lecciones específicas, y el control y disciplina de los alumnos. Una pregunta en cuanto a su interacción con otros profesores de modo individual, otra en cuanto a su interacción con grupos de profesores y la tercera en cuanto a su interacción con el director. En escuelas de espacios abiertos los profesores manifestaron tener mayor interacción informal con otros profesores, e incluso con grupos de profesores, que las escuelas de aulas autosuficientes. La interacción informal con el director fue baja en ambos tipos de centros.

El resultado principal del famoso trabajo de LITTLE (1982) fue la identificación de cuatro tipos de prácticas colegiadas presentes en escuelas efectivas y adaptables, o "prácticas críticas" como ellas las denominó, que contribuyen a un desarrollo profesional de los docentes continuo, con más seguridad y profundidad. Dichas prácticas son: la discusión acerca de la práctica en el aula, la observación y crítica mutua, los esfuerzos compartidos por diseñar y elaborar el curriculum, y la participación conjunta en las tareas de mejora de la enseñanza. Por otra parte, en dichas escuelas, la interacción acerca de la enseñanza está consciente y continuamente centrada en la práctica, en lo que los profesores hacen, con qué

propósitos, en qué situaciones, con qué materiales, y con qué resultados manifiestos. Y, el hecho de focalizar la atención en las prácticas y no en las personas ayuda a preservar la dignidad y a eliminar las barreras para la discusión; así, la utilidad de una práctica se separa de la competencia de un profesor.

La conclusión más relevante del estudio de LITTLE (1982) es que la mejora profesional no es una empresa individual sino un fenómeno esencialmente organizativo, los patrones de interacción e interpretación prevalecientes en cada centro crean ciertas posibilidades y establecen ciertos límites para desarrollo profesional.

En la misma línea, ROSENHOLTZ (1985; 1989b) señala que en centros caracterizados por el aislamiento en las condiciones de trabajo los profesores rara vez se comunican acerca de asuntos relacionados directamente con la enseñanza, especialmente si supone pedir u ofrecer consejo y apoyo profesional mutuo en los esfuerzos por mejorar su enseñanza. En estos contextos

> "los profesores creen que ellos solos son responsables de sus clases y que para enseñar con éxito hay que poseer una gran nivel de autonomía. Pedir ayuda entre miembros del personal se interpreta frecuentemente como una falta de competencia en la enseñanza" (ROSENHOLTZ, 1985: 364).

Se ha visto, señala ROSENHOLTZ (1989b), que los contextos de trabajo en los que predomina el asilamiento característicos de las escuelas menos eficaces restringen la comunicación constructiva, mientras que los contextos colaborativos la potencian.

En el estudio exploratorio, ya citado, de WILSON & CORBETT (1983) en el que examinaron la naturaleza y el grado de cohesión de los vínculos internos de la escuela, los vínculos interpersonales tenían que ver con la comunicación:

"Los vínculos interpersonales se refieren a las oportunidades que tienen los miembros de la organización de interaccionar entre sí respecto a su trabajo. Estos vínculos también adoptan dos formas: discusiones y observaciones. La oportunidad de discutir sobre el trabajo o de observar a los colegas desarrollar sus tareas facilita el flujo de conocimiento profesional y permite que los miembros del personal puedan darse ánimo unos a otros. Con el tiempo, la discusión y la observación colegiada hacen que se llegue a compromisos compartidos acerca de los que constituye una práctica efectiva y, por tanto, sirve como indicador del grado de interrelación entre los miembros de la organización" (WILSON & CORBETT, 1983: 88).

Como ya señalamos, el objetivo del estudio era explorar la relación existente entre los distintos vínculos internos y la cantidad de personas que llevaban a cabo innovaciones en las aulas. El grado de discusión se midió como la respuesta media de los profesores de la escuela a una pregunta sobre el porcentaje de tiempo de las reuniones de equipos de nivel o departamentos dedicado a tratar temas relacionados con la enseñanza en el aula, en contraposición a la presentación de informes. Los resultados cuantitativos mostraron que los vínculos culturales interpersonales (definidos como oportunidades para la observación mutua) eran menos frecuentes que los vínculos estructurales e interpersonales (definidos como oportunidades para la discusión sobre la enseñanza). Un análisis más detallado de los datos reveló que los vínculos interpersonales influyen en la cantidad de implementación: las oportunidades para la discusión en las reuniones entre profesores tenía una relación positiva con el número de profesores que participaban en cambios.

WELLISH y col. (1977), en el estudio, ya citado, sobre factores organizativos y de gestión del centro que influyen en el logro académico de los alumnos, identificaron cinco factores cualitativos que diferencian a las escuelas eficaces de las que no lo son (entendida ésta como el aumento en el rendimiento de los alumnos). En los centros en los que los alumnos alcanzaban un mayor logro académico las personas que estaban a cargo de la gestión del centro:

- estaban más interesadas en la enseñanza,
- comunicaban sus puntos de vistas acerca de la enseñanza;
- asumían mayor responsabilidad en la toma de decisiones relacionadas con la enseñanza.
- coordinaban los programas de enseñanza, y
- enfatizaban el nivel académico.

En una línea similar, ROSEHOLTZ (1989a; citado en ROSEHOLTZ, 1989b) descubrió que los profesores de centros en los que predominaban relaciones de colaboración describían a los miembros del equipo directivo como personas que iniciaban nuevos programas, probaban ideas nuevas, motivaban a otros a experimentar, y participaban en la búsqueda colectiva de soluciones a los problemas de la enseñanza con los profesores uqe tenían dificultades. Por ello ROSENHOLTZ (1989b) subraya que la interacción de los líderes con sus colegas en tareas relacionadas con la enseñanza, cuando está insertada en las actividades cotidianas regulares, amplía la conciencia de los profesores acerca del aprendizaje como un proceso continuo. Por el contrario, en centros en los que predominaban relaciones de aislamiento los líderes, cuando existían, ganaban su reputación participando en actividades no relacionadas con la enseñanza.

Por tanto, parece que la comunicación entre miembros de equipos directivos/coordinadores de equipos y profesores acerca de la enseñanza (comunicación vertical descendente) parece influir positivamente, junto a otros factores, en el logro académico de los alumnos y en el grado de colaboración entre profesores.

En resumen, en las investigaciones revisadas la comunicación entre profesores relacionada con la enseñanza aparece como una característica organizativa que contribuye a la puesta en práctica de innovaciones, al crecimiento profesional de los docentes y, en última instancia, al aprendizaje de los alumnos. La interacción frecuente entre profesores acerca de asuntos directamente relacionados con la enseñanza aparece también como una característica que acompaña o promueve relaciones de trabajo colaborativas. Sin embargo, también hay evidencias de que la colaboración contribuye al incremento de la comunicación.

En conclusión, en base a la literatura consultada sobre el tema, puede esperarse que si el tipo de relaciones de trabajo y dominantes en un centro son colaborativas, o tienden a ello, los profesores del centro o de la unidad organizativa se caracterizarán por:

(a) compartir ciertas metas,

(b) tener cierta influencia en las decisiones que afectan a toda la escuela o a la unidad organizativa correspondiente (Departamento o Equipo Docente), y

(c) mantener una gran cantidad de intercambio verbal, centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que les provee de ideas útiles para la práctica y de un marco explicativo de su acción.

2.5. Un esquema analítico comprensivo para el estudio de las relaciones de trabajo entre profesores

Teniendo como referencia la revisión realizada en las páginas precedentes, presentamos a continuación el esquema utilizado para el análisis de las relaciones de trabajo entre profesores en el trabajo empírico.

Hemos de reconocer que el modelo que se ofrece es muy simple, en relación a la revisión bibliográfica realizada en las páginas precedentes, sin embargo, refleja bien nuestra visión del tema al comenzar a realizar ambos estudios (ESTUDIO I y ESTUDIO II). A medida que avanzaba la recogida de datos y evidencias sobre las relaciones de trabajo entre profesores fuímos ampliando considerablemente nuestra visión del problema. Por ello en la discusión y conclusiones finales ofrecemos un modelo más comprensivo, que también recoge mejor alguna de las propuestas conceptuales expuestas en la revisión bibliográfica.

A. Al abordar el tema de las relaciones de trabajo entre profesores conviene tener en cuenta dos contextos: los grupos de profesores, y el centro en su conjunto.

El primer contexto incluye las relaciones diádicas entre colegas y también los grupos (formales e informales) dentro de la escuela. Entre los grupos formales están, entre otros, los Equipos de Nivel o Ciclo, los Departamentos y los Equipos de proyectos administrativamente reconocidos, entre los grupos informales están, por ejemplo, los Equipos de proyectos no reconocidos administrativamente y cualquier grupo informal, principalmente si está basado en fundamentos pedagógicos o en el estatus profesional de sus miembros (CERI/OCDE, 1983).

El segundo contexto está constituído por el centro escolar como unidad organizativa, y por las relaciones que se establecen entre un centro y otros centros -ya sea a iniciativa institucional con la implicación de todos o la mayoría de sus miembros, o a iniciativa particular (de carácter individual, p.ej.: grupos de innovación formados por miembros de distintos centros, o colectivo, p.ej.: grupos de innovación constituídos por subgrupos de distintos centros).

B. En el análisis de las relaciones de trabajo entre profesores proponemos tomar en consideración las siguientes dimensiones: tipos de relaciones de trabajo y condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores.

Cada una de estas dimensiones se pueden estudiar a partir de las siguientes consideraciones e interrogantes. En los dos primeros contextos señalados es donde tienen lugar las relaciones de trabajo entre profesores y es en ellos donde pueden plantearse las cuestiones que se sugieren.

(a) *Tipos de relaciones de trabajo entre profesores y normas de interacción.* El estudio de las relaciones de trabajo entre profesores puede comenzar con la identificación de los tipos de relaciones de trabajo habituales entre profesores. Esto puede llevarse a cabo echando mano de las cuatro "prácticas críticas" identificadas por LITTLE (1982): conversaciones detalladas acerca de la enseñanza en el aula; planificación conjunta de contenidos, métodos y materiales de enseñanza; observación mutua en el aula, y enseñanza mutua de nuevas ideas y prácticas educativas. Estas prácticas podemos considerar que 'definen' relaciones de trabajo colaborativas. Las cuatro prácticas que describen la autocracia son: la ausencia de diálogo profesional, la planificación individualista, la privacidad del

trabajo en el aula, y la no interferencia en la labor profesional de los colegas.

¿Qué tipos de relaciones de trabajo entre profesores se observan en el centro, grupo o equipo? ¿autocracia, aislamiento, cooperación o colaboración?

(b) *Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores.* Al estudiar las relaciones de trabajo entre profesores es conveniente prestar atención también a las características del contexto de trabajo que facilitan o dificultan la interacción entre colegas. Entre dichas características hay algunas que tienen que ver con formas de organización o normas culturales de la propia escuela o grupo, pero también hay otras que vienen determinadas externamente.

1. Apoyo a las relaciones colegiadas desde la política institucional de la escuela. ¿Qué apoyo simbólico y qué incentivos se atribuyen al trabajo cooperativo desde la política institucional del centro? ¿Describen y fomentan el director y el equipo directivo el trabajo cooperativo? ¿Modelan ellos mismos esa conducta? ¿Proporcionan apoyo material aquellos profesores que experimentan y colaboran?

2. Organización de los centros en equipos y liderazgo de los profesores. ¿De qué modo se apoya la organización de los centros en equipos y el liderazgo de los profesores desde la política institucional del centro?

3. Estructuración del tiempo.

3.1. ¿Disponen los profesores de tiempo para el trabajo conjunto dentro de su horario laboral? ¿Es suficiente en relación con las demandas de colaboración? ¿Qué uso del tiempo promueven las normas legales y administrativas?

3.2. ¿Cómo se organiza en el centro el tiempo de la jornada laboral del profesor? ¿Disponen los profesores, como Claustro y los distintos Equipos y Departamentos, de tiempo para el trabajo conjunto?

4. Formación y asesoramiento para el trabajo en equipo.

4.1. ¿Han tenido los profesores la oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades para el trabajo en grupo en su formación inicial? ¿Tienen los profesores oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades para el trabajo en grupo en su formación permanente? ¿Han recibido o reciben los profesores asesoramiento para el trabajo en grupo?

4.2. ¿Tienen los profesores oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades para el trabajo en grupo y de recibir asesoramiento para el trabajo en grupo como parte de la política de formación de su propio centro?

5. Recursos materiales y humanos para el trabajo en equipo.

5.1. ¿Dota la Administración Educativa a los centros de los recursos materiales y humanos suficientes para que sea posible el trabajo en equipo?

5.2. ¿Se dota el centro -dentro de sus posibilidades- de los recursos materiales suficientes para que sea posible el trabajo en equipo? ¿Organiza sus recursos (materiales y humanos) para facilitar la colaboración?

6. ¿De qué manera influye el tamaño del centro en el tipo de relaciones de trabajo dominante?

7. ¿Qué relación existe entre la cultura organizativa dominante en el centro y el tipo de relaciones de trabajo dominante?

La propuesta de HARGREAVES (1991b) en cuanto a las formas de la cultura profesional es una conceptualización más comprensiva y que puede ser útil para el análisis de las relaciones de trabajo entre profesores.

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de La Laguna

CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO CONJUNTO ENTRE PROFESORES

Un acercamiento descriptivo y dos estudios de caso

TOMO I I

Tesis Doctoral presentada por
Pablo J. Santana Bonilla

Dirigida por el
Dr. Amador Guarro Pallás

La Laguna, febrero de1995

INTRODUCCION GENERAL

Como ya señalamos en la introducción a este trabajo el estudio de campo consiste en dos investigaciones con propósitos diferentes.

La primera investigación o ESTUDIO I es una aproximación descriptiva a las relaciones de trabajo entre profesores con el objeto de explorar que conexión existe entre éstas y diversas variables organizativas, como son el tamaño del centro, la cultura organizativa, la política de la escuela en cuanto al trabajo conjunto, la organización del profesorado, la formación para el trabajo en equipo, la organización de espacios y tiempos, la disponibilidad de recursos y el asesoramiento externo.

El ESTUDIO II es, por contraste, una aproximación cualitativa al estudio de las relaciones de trabajo entre profesores con el propósito de profundizar el análisis emprendido en el ESTUDIO I en dos centros concretos, y explorar las posible influencia que tienen dichas relaciones sobre la comunidad de metas, el grado de influencia de los profesores en la toma de decisiones y la comunicación organizativa.

Tras la presentación de ambos estudios discutimos los datos y evidencias recogidas, ofreciendo, finalmente, algunas conclusiones generales y, posibles perspectivas para próximos estudios.

ESTUDIO I:

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES Y ALGUNAS VARIABLES ORGANIZATIVAS QUE LAS CONDICIONAN

1. INTRODUCCIÓN

El tema central de esta investigación lo constituyen **las relaciones de trabajo entre profesores.** ¿A qué hacemos referencia con ello? A las diversas formas en que los profesores organizan y realizan su tarea de enseñanza con sus compañeros de centro escolar, que va de trabajar de modo aislado a trabajar colaborativamente, como ya expusimos con detalle en el marco teórico (LITTLE, 1982; LITTLE, 1990a; LITTLE, 1990b; LITTLE & BIRD, 1984; MAHAFFY, 1989).

Los resultados de investigación en diversos campos de estudio demuestran la relevancia del tema. Por una parte, *los estudios e investigaciones sobre la puesta en práctica de innovaciones educativas* apuntan al centro como unidad organizativa básica de mejora de la educación. En el centro el foro central de generación, gestión, desarrollo y evaluación de la innovación lo constituyen los grupos de profesores.

Una de las conclusiones de la investigación en innovación curricular asumida por la mayoría de los investigadores es la consideración del centro escolar como la unidad básica de cambio (ESCUDERO MUÑOZ, 1988; GARRET, 1988; HOPKINS, 1984, 1985; SIROTNIK, 1984; STENHOUSE, 1984). A principios de la década de los ochenta y en abierto contraste con la política curricular de macroreformas de las décadas anteriores, STENHOUSE (1984: 222) señalaba que:

"El poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se puede lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados. La unidad primaria de coordinación y apoyo es la escuela.

La escuela es la comunidad organizativa básica en educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y posibilidades de la innovación del curriculum."

Sin embargo, podemos rastrear esta tesis del centro como unidad de cambio desde más atrás. Valga, como ejemplo, la siguiente cita, extraída de un informe del CERI (Center for Educational Research and Innovation) titulado *Creativity of the School*, que data originalmente de 1976:

"el hecho de que las innovaciones se centran frecuentemente en la escuela y de que, aun cuando se dirigen a una parte de la misma, repercuten frecuentemente en toda ella, apoya la opinión de que la escuela constituye la unidad fundamental en el proceso de cambio" (CERI/OCDE, 1983: 177).

En nuestro país ESCUDERO MUÑOZ (1988) ha señalado que uno de los supuestos básicos de las estrategias de cambio educativo basado en la escuela es que

"la escuela como unidad de cambio debe constituir el foco y el contexto más adecuado para el desarrollo del cambio educativo. Este no ocurrirá a no ser que tenga en cuenta las variables escolares y los contextos en los que las escuelas funcionan" (pg. 91).

Aunque en un principio se puso mucho énfasis en el centro como *unidad de cambio*, a partir de mediados de los ochenta algunos autores comenzaron a argumentar que el centro escolar es no tanto la unidad de cambio como el *foco principal para la mejora y el cambio educativo*. Las investigaciones sobre cambio educativo han demostrado que "las escuelas más capaces de generar mejora no trabajan aisladamente sino en un amplio contexto de colaboración con instancias, instituciones y agencias externas" (MORENO OLMEDILLA, 1992: 18). Las redes de escuelas pueden suponer un apoyo de valor incalculable para alcanzar un desarrollo sostenido y unidades organizativas más amplias de

carácter formal como el distrito o zona escolar pueden participar activamente en el desarrollo y la mejora escolar proveyendo el apoyo necesario y dando autonomía suficiente a los centros escolares (ESCUDERO MUÑOZ, 1988; FULLAN, BENNETT & ROLHEISER-BENNETT, 1990; FULLAN, 1991; HORNBERG, MAUTHE, PFEIFFER & STRYCK, 1993; PURKEY & SMITH, 1985; SCOTT & SMITH, 1987; SIROTNIK, 1984; STOLL & FINK, 1992).

Hace más de dos décadas, Eric Hoyle, uno de los clásicos de la innovación educativa, ya propugnaba el centro como unidad de cambio. En un artículo muy sugerente -teniendo en cuenta el momento en que fue escrito- sobre el agente inductor de cambio en educación presenta siete proposiciones acerca de la innovación educativa, siendo una de ellas que "El lugar apropiado del cambio planificado es la escuela" (HOYLE, 1980: 94). Su argumentación a favor de tal tesis, se fundamenta en que el grupo de profesores es el núcleo básico de innovación:

> "Hay quizá dos razones importantes por las que los esfuerzos en pro del cambio deben centrarse en la escuela como sistema social. En primer lugar muchas innovaciones del curriculum, método y organización son adoptadas por la escuela y no por profesores o departamentos por separado, y aun cuando sólo afecten a parte del centro, frecuentemente sus efectos impregnan a otras dimensiones de la organización. En segundo lugar, y en relación con la primera razón, cuando un grupo de gente va a adoptar una innovación es el mismo grupo, y no sus miembros, el que debe tomar decisiones respecto a la innovación. Es una experiencia familiar que un profesor vuelva de un curso o actividad lleno de entusiasmo hacia una concreta innovación, y que pronto quede desalentado por la frialdad de sus colegas que no han seguido el curso y por tanto no albergan el mismo compromiso" (HOYLE, 1980: 94).

En la misma dirección se ha manifestado GIMENO SACRISTAN (1989b: 13) señalando que en la escuela "la unidad de innovación decisiva y más rentable no es el profesor aislado, sino el equipo docente". Por eso, los cambios más duraderos son aquellos que afectan, no sólo a los contenidos o a la metodología de enseñanza sino, a la manera en que los profesores realizan su tarea (de manera individual o colectiva) y al margen de decisión y acción de que disponen al diseñar el curriculum, lo que GIMENO SACRISTAN

(1987a) denomina "la caracterización del puesto de trabajo de los profesores".

Las conclusiones de *la investigación sobre formación del profesorado* apuntan en la misma dirección: la formación y el perfeccionamiento del profesorado deben partir de los problemas que a los profesores les plantea su práctica profesional, y adquieren sentido en la medida que estén ligadas a su contexto inmediato de trabajo -el centro escolar. Además, se está poniendo cada vez más de manifiesto que uno de los principales recursos de formación de los profesores lo constituyen sus propios compañeros de trabajo.

En tercer lugar, una de las conclusiones de *los estudios sobre el curriculum* es que la tarea clave no es sólo el diseño del curriculum en sí mismo sino, sobre todo, su puesta en práctica. Además, el desarrollo del curriculum -bien articulado- constituye un medio, con muchas probabilidades y según algunos el mejor, para el perfeccionamiento de los profesores y la mejora de la enseñanza (GIMENO SACRISTAN, 1986; 1987a; 1989b; HARGREAVES, 1991a; STENHOUSE, 1984; 1987).

En último lugar, los resultados de *las investigaciones sobre organizaciones escolares* señalan que el núcleo central de la escuela como organización lo constituyen las relaciones de trabajo entre los profesores. Paradójicamente, este ámbito -según lo corroboran diversos estudios, tanto sobre la escuela como organización como sobre los profesores como profesionales- parece ser el más resistente al cambio, debido a las normas de independencia y no interferencia culturalmente dominantes en la mayoría de los centros educativos (BOLIVAR BOTIA, 1993; HARGREAVES, 1991).

Dos circunstancias más muestran la pertinencia del tema: la implantación de la reforma de las enseñanzas no universitarias y el ensayo en centros de varias Comunidades Autonomas de diversos proyectos de desarrollo y mejora escolar con el apoyo de CEPs o Departamentos universitarios.

La reforma de las enseñanzas no universitarias (al menos sobre el papel) implica cambios en la caracterización del puesto de trabajo de los profesores: el proyecto curricular de centro, bien entendido, debería suponer una ampliación del espacio de diseño disponible a los profesores y, sobre todo, un cambio en las relaciones de trabajo entre profesores de una cultura que prima la autonomía (con propensión a la autocracia) a una caracterizada por la colaboración.

El proyecto de Reforma de las enseñanzas no universitarias (MEC, 1987) y su consecuente plasmación legislativa (L.O.G.S.E.), al proponer un *modelo curricular abierto* deja en manos de los profesores la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, que debe ser una adaptación del curriculum básico al contexto de cada centro escolar. El proceso de elaboración del PCC requiere, necesariamente, el trabajo en equipo y para ello los profesores deben recibir apoyo y formación (COLL, 1989; DEL CARMEN, 1989) ya que en la mayoría de los centros no es habitual que los profesores elaboren y desarrollen un proyecto pedagógico común.

Por otro lado, la reforma educativa en curso supone un cambio en la ordenación del sistema educativo y, consecuentemente, en la organización escolar de los centros, especialmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. De hecho, uno de los objetivos a largo plazo de la reforma es que sea un mismo centro el que imparta el ciclo 12-16 con un equipo docente cohesionado. En este sentido el proyecto inicial del M.E.C. señalaba que:

"El objetivo a largo plazo de la reforma educativa en relación con este tramo de enseñanza será crear una etapa de doce-dieciséis años integrada, que aborde desde un mismo centro escolar y con un equipo docente cohesionado. Se apoyarán, pues, todas las experiencias que vayan en esta dirección y se orientará la política de construcción de centros escolares y de formación del profesorado para asegurar la progresiva extensión de estos planteamientos educativos" (MEC, 1987: 25).

En el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* se recoge y se destaca la importancia de la coordinación intraciclos e interciclos:

"Conviene poner especial énfasis en subrayar que la organización curricular [de la educación secundaria obligatoria] en dos ciclos es inseparable de un planteamiento educativo integrado que implica a un mismo equipo docente trabajando en un mismo centro" (MEC, 1989: 133).

Queda claro que el ciclo 12-16 tiene entidad propia y, al menos en su concepción inicial, una localización espacial única, en un solo centro:

"La solución de centros de Educación Secundaria (12-18 años), si bien es idónea en términos generales, no excluye que puedan combinarse soluciones alternativas cuando las características de la zona y de la población escolar lo aconsejen. Así, por ejemplo, el Centro de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), ya sea vinculado a un Centro de Primaria, ya sea como centro independiente, puede ser una solución aconsejable en determinadas zonas rurales, siendo sus ventajas mayores cuanto más elevado sea el número de alumnos, ya que ello posibilita una plantilla más amplia de profesores.

También en zonas urbanas puede ser una solución útil el Centro de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) cuando surja como transformación de algún Centro actual de Educación General Básica de gran tamaño que resulte innecesario para la escolarización en el tramo de Educación Primaria. Este centro deberá estar coordinado con otro que imparta la Educación Secundaria Postobligatoria, configurándose como un centro completo de secundaria" (MEC, 1989:134)

Y a continuación se señala que:

"En el transcurso del debate del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el mes de junio de 1987, se ha comprobado una opinión mayoritaria respecto a la conveniencia de que la Educación Secundaria Obligatoria sea impartida en un mismo centro por un equipo cohesionado de profesores que formen parte del mismo" (MEC, 1989: 134).

El reciente documento ministerial *Centros educativos y calidad de la enseñanza*, en el que se proponen 77 medidas para la mejora de la calidad de la enseñanza, también se subraya la importancia del trabajo en equipo del profesorado y algunas de las medidas propuestas se dirigen a promoverlo.

La consecución de equipos docentes cohesionados, que sean capaces de elaborar proyectos curriculares coherentes colectivamente asumidos va a ser una de las tareas más complejas de la reforma y, como algunos críticos han señalado, deberían haberse tomado ya una serie de medidas para evitar que sea éste uno de los aspectos que impida una verdadera implantación de la misma (ESCUDERO MUÑOZ, 1990c; GIMENO SACRISTAN, 1987a; 1989a; 1989c).

A la luz de la investigación reciente sobre innovación curricular y organización escolar se puede prever que, dado el carácter abierto del curriculum que se pretende ofrecer y de los cambios organizativos que implicará, conseguir que el trabajo conjunto entre profesores sea efectivo será una de las claves para el éxito de la reforma.

Ya tenemos antecedentes históricos recientes en el caso de los llamados 'Programas Renovados' de 1981. En una investigación que tenía como objetivo analizar desde la perspectiva de los profesores, cómo se percibían y conceptualizaban los ciclos, cómo se estaban llevando a la práctica, y qué posibilidades y problemas planteaban se llegó a conclusiones como las que siguen. En cuanto a concepciones personales sobre el ciclo se observaron los siguientes aspectos comunes:

a) Los profesores entrevistados atribuyeron importancia "a los compañeros como elementos que dificultan o facilitan la implementación de la innovación" (GONZALEZ GONZALEZ, 1986: 397).

b) Quedó patente, además, "una cierta conciencia de que el trabajo con los compañeros es difícil de llevar a cabo y se queda, con frecuencia, 'en el papel', sin mayores repercusiones para la práctica (...) Los profesores conceden una gran importancia al trabajo con los compañeros; sin embargo, no parece existir satisfacción a este nivel. A las declaraciones de los entrevistados subyace la idea de que no se ha producido una dinámica de clarificacion, discusión y reflexión sobre el proyecto oficial, generándose de este modo, una cierta confusión a la hora de determinar qué hacer y cómo trabajar en el seno del equipo" (GONZALEZ GONZALEZ, 1986: 397).

En relación con las perspectivas de los profesores sobre la puesta en práctica del ciclo destacaremos tres conclusiones de la citada investigación:

a) "No puede decirse que exista un trabajo coordinado y efectivo entre profesores a nivel de ciclo. La coordinación se realiza por ciclos para tareas 'imprescindibles' (plan anual, memoria de curso, problemas generales de disciplina, evaluación final y promoción...) y a nivel de curso para abordar temas más relacionados con la enseñanza en el aula (programación, cómo y cuando hacer controles...)... [D]icha coordinación, salvo excepciones, parece ser eminentemente simbólico formal, para satisfacer exigencias del proyecto y de la propia institución... [E]n bastantes casos podría decirse que la coordinación en el ciclo crea el símbolo de que 'trabajamos como ciclo', legitimando el trabajo de los profesores de cara a los colegas de otros ciclos y de cara a ellos mismos, este tipo de dinámicas simbólicas son propias de las organizaciones" (GONZALEZ GONZALEZ, 1986: 398).

b) "Los intentos de coordinarse y trabajar conjuntamente se focalizan en aspectos no directamente relacionados con la dinámica de trabajo en el aula. Es el profesor particular el que, en última instancia, define las estrategias de enseñanza, las actividades de atención a los alumnos con diferentes niveles de aprendizaje, la evaluación. Puede decirse que sigue respetándose sobremanera la autonomía del profesor en el aula, o, al menos, existe una clara conciencia de que lo que ocurra en el aula es del dominio de cada docente" (GONZALEZ GONZALEZ, 1986: 398).

Esto ya lo señalaba JACKSON (1975) al hablar de la autonomía como característica distintiva de la enseñanza como ocupación profesional, concepto que han recuperado los interaccionistas simbólicos (DELAMONT, 1984). Desde otra perspectiva, SARASON (1982) al estudiar la escuela llega a conclusiones similares.

c) "No existe la idea de ciclo como tal en el ciclo superior. En éste se rompe toda la dinámica de ciclo y se funciona con patrones de

> trabajo, promoción, etc., similares a los del bachillerato" (GONZALEZ GONZALEZ, 1986: 399).

Aunque estamos convencidos de que -hablando en sentido estricto- la historia no se repite, en el contexto de la implantación de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria pueden volver a aparecer patrones de pensamiento y acción similares a los descritos en la investigación cuyas conclusiones acabamos de citar.

La segunda circunstancia, que muestra la relevancia del tema, es que durante los últimos años se vienen desarrollando en diversos lugares de nuestra geografía algunos *proyectos de mejora escolar* que podrían inscribirse en el movimiento de desarrollo basado en la escuela, uno de cuyos objetivos principales es, precisamente, potenciar la cultura colaborativa en los centros escolares (p. ej.: GONZALEZ GOMEZ y MARTINEZ RUZAFA, 1993).

A continuación, tras la enunciación el problema general de investigación, describiremos el diseño del estudio, luego expondremos los resultados obtenidos, para terminar con la discusión de los mismos, así como el resumen de las conclusiones alcanzadas.

1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA GENERAL DE INVESTIGACIÓN

El propósito general de este primer estudio es investigar **las relaciones de trabajo entre profesores.** Como entendíamos que tenía poco sentido llevar a cabo una investigación con el único propósito de identificar qué tipo de relaciones de trabajo entre profesores es característica de diversos centros educativos nos pareció adecuado tomar en cuenta otras variables para estudiar su posible interrelación. Los objetivos básicos de este primer estudio son, pues:

a) ***identificar el tipo de relaciones de trabajo entre profesores dominante en los centros de E.G.B. de la isla de Tenerife,*** y

b) ***explorar qué conexión existe entre el tipo de relaciones de trabajo dominante y las siguientes variables organizativas***: la cultura organizativa, el tamaño del centro, la política institucional, la organización interna del profesorado, la organización de espacios y tiempos, la formación en el trabajo en grupo, el apoyo material, y el asesoramiento externo.

Entendemos que este primer estudio tiene un carácter básicamente descriptivo que busca, no tanto explicar los procesos de trabajo conjunto entre profesores y sus consecuencias sino, por un lado, simplemente identificar el tipo de relaciones de trabajo entre profesores en una muestra relativamente amplia de centros y, por otro, proporcionar pistas acerca de la posible relación de diversas variables organizativas con el tipo de relaciones de trabajo entre profesores. La revisión de la literatura sobre el tema determinó la elección de las variables organizativas, en especial la propuesta de LITTLE (1990a) ya presentada con anterioridad.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque no se trata de un estudio que busque establecer relaciones causales, en la interpretación de los datos hemos tenido en cuenta los siguientes supuestos:

a) Si las relaciones de trabajo predominantes en un centro son relaciones de colaboración la cultura organizativa dominante será la cultura de la tarea.

b) Si las relaciones de trabajo predominantes en un centro son de colaboración la puntuación en las variables organizativas seleccionadas sera más alta que las de un centro en el que las relaciones dominantes no sean de colaboración.

c) En los centros de pequeño tamaño (hasta veinte profesores) tenderán a predominar la cultura del club, la de la tarea o la de la persona. En los centros de mayor tamaño (más de veinte profesores) tenderá a predominar la cultura del rol (HANDY & AITKEN, 1988).

d) En los centros de menor tamaño serán más frecuente encontrar relaciones de colaboración, que en los de mayor tamaño.

Las principales variables del estudio son las siguientes:

1. *Relaciones de trabajo entre profesores.* Esta variable se refiere al tipo de interacción que mantienen habitualmente entre sí los profesores en un centro en lo que tiene que ver con su tarea cotidiana, la enseñanza.

2. *Cultura organizativa del centro.* Esta variable se refiere al conjunto de ideas, creencias, valores y conocimientos que constituye la base común a partir de la cual los miembros de un centro escolar desarrollan su acción educativa.

3. *Tamaño del centro.* Se refiere a la cantidad de alumnos y profesores que tiene un centro; nosotros la hemos medido por el número de unidades.

4. *Política institucional del centro en relación al trabajo en equipo entre profesores*. Se refiere a las medidas, de carácter institucional, que se toman en un centro para favorecer el trabajo en equipo entre profesores.

5. *Organización interna del profesorado*. Se refiere al modo en que los profesores están organizados internamente.

6. *Organización de espacios y tiempos*. Esta variable se refiere a cómo está organizado el espacio y el tiempo en el centro en cuanto al trabajo de los profesores, es decir: distribución de horarios y asignación de espacios para el trabajo en equipo.

7. *Formación y apoyo al trabajo en grupo*. Esta variable se refiere a la formación que los profesores han recibido para trabajar en equipo y al apoyo que recibe el trabajo en equipo en el centro.

8. *Disponibilidad y uso de recursos materiales*. Se refiere a los recursos de que disponen los profesores para apoyarles en el desarrollo de sus tareas de enseñanza y al modo en que está organizado su uso en el centro.

9. *Asesoramiento externo al trabajo de los profesores*. Esta variable se refiere al asesoramiento externo que reciben los profesores.

Aparte de estas variables introdujimos otra serie de variables descriptivas de la población de centros y de los profesores individualmente. Dichas variables son:

Variable descriptiva de la población:

1. Tipos de enseñanzas que se imparten en el centro (Preescolar + EGB, Preescolar + EGB + Ed. Especial, EGB).

Variables descriptivas de los sujetos:

2. Años de experiencia docente (0-4, 5-10, 11-19, 20-29, 30-39).

3. Años de experiencia docente en el ciclo o asignatura (0-4, 5-10, 11-19, 20-29, 30-39).

4. Cursos completos en el centro (0-3, 4-6, 7-10, 11-14, 15-19, 20-29).

5. Situación administrativa (definitivo, provisional, interino, contratado).

6. Ser miembro del equipo directivo del centro (si, no).

7. Haber formado parte en alguna ocasión del equipo directivo del centro (si, no).

8. Ciclo al que pertenece (Preescolar, C.I., C.M., 2ª Etapa, Ed Especial, De. Especial + C.M., Preescolar + C.I. + C.M./C.I. + C.M., Preescolar + C.I. + C.M. + 2ª Etapa, C.M. + 2ª Etapa).

9. Departamento al que pertenece (Lenguaje y Humanidades, Matemáticas y Ciencias, Plástica, Preescolar, Ed. Física, Ciencias Sociales, Inglés, Otros).

Escogimos estas variables para sondear de modo inicial si la experiencia docente, la antiguedad en el centro, la situación administrativa y la posición en la estructura formal del centro (pertenecer o haber pertenecido al equipo directivo, y pertenecer a cierto Ciclo o Departamento) tenían alguna influencia en la percepción de los profesores acerca de las relaciones de trabajo y la cultura organizativa dominante en el centro, y acerca de algunas condiciones organizativas para la colaboración.

2.1. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué *tipo* de **relaciones de trabajo entre profesores** es predominante en cada uno de los centros estudiados?

2. ¿Qué *tipo* de **cultura organizativa** (según las define Handy, vid. HANDY & AITKEN, 1988) es predominante en los centros estudiados?

3.1. ¿Existe alguna *relación* entre el tipo de **relaciones de trabajo entre profesores** y el **tamaño del centro**?

3.2. ¿Existe alguna *relación* entre los tipo de **cultura organizativa** y el **tamaño del centro**?

4. ¿Existe alguna *relación* entre el **trabajo conjunto entre profesores** y la **cultura organizativa**?

5.1. ¿Existe alguna *relación* entre la **política institucional del centro** y el tipo de **relaciones de trabajo entre profesores**?

5.2. ¿Existe alguna *relación* entre la **organización interna del profesorado** y el tipo de **relaciones de trabajo entre profesores**?

5.3. ¿Existe alguna *relación* entre la **organización de espacios y tiempos** y el tipo de **relaciones de trabajo entre profesores**?

5.4. ¿Existe alguna *relación* entre **la formación y el apoyo al trabajo en grupo** y el tipo de **relaciones de trabajo entre profesores**?

5.5. ¿Existe alguna *relación* entre el **apoyo material** y el tipo de **relaciones de trabajo entre profesores**?

5.6. ¿Existe alguna *relación* entre el **asesoramiento externo** y el tipo de **relaciones de trabajo entre profesores**?

2.2. MUESTRA

Se tómo como población los centros de E.G.B. de 8 o más unidades de la isla de Tenerife, que en el curso 1991-92 ascendía a 174 centros. Inicialmente la muestra estaba compuesta por 61 centros, seleccionados mediante un procedimiento de muestreo aleatorio por estratos.[70] El criterio utilizado para clasificar y seleccionar los centros fue su tamaño. No se consideraron otro tipo de variables, como p. ej. urbano/rural, debido a que, por el escaso tamaño de la población, eso habría requerido una muestra muy numerosa a la que no era posible hacer frente con los recursos humanos y materiales disponibles. La muestra inicial de 61 centros estaba compuesta por:

* 24 centros de 8 a 15 unidades;
* 19 centros de 16 a 23 unidades y
* 18 centros de 24 unidades o más.

Se recogieron datos de 28 centros pero por estar algunos de ellos incompletos, finalmente, se utilizaron para el análisis datos correspondientes a los cuestionarios de 22 centros,[71] en la siguiente proporción:

---

[70] El procedimiento práctico de selección se realizó de la siguiente manera:
1. Se dividieron los centros en tres estratos según su número de unidades.
2. Dentro de cada estrato se numeraron los centros.
3. Se elaboraron tres grupos de papeletas en igual número que cada estrato.
4. Se sacaron papeletas de cada grupo en igual proporción a su peso en la población.
5. Se sacaron unas diez papeletas por estrato como centros 'reserva', por si algunos de los inicialmente seleccionados no quisiesen, finalmente, participar.

[71] En nivel de error muestral con 61 centros hubiera sido E= 10.3%; con la muestra de 22 centros es E= 19.9%. Ver ANEXO I.

* de 8 a 15 unidades: 9 centros
* 16 a 23 unidades: 6 centros
* de 24 unidades o más: 7 centros

En el ANEXO II consta la lista de centros que participaron en la investigación junto a diversos datos descriptivos (nº y porcentaje de cuestionarios contestados, nº de unidades, nº de profesores y nº de alumnos).

2.3. INSTRUMENTOS

Los datos se recogieron a través de los siguientes instrumentos:

(a) *FICHA DE DATOS* del centro (ver ANEXO III), de elaboración propia.

(b) *GUION PARA UNA ENTREVISTA ESTRUCTURADA* con algún miembro del equipo directivo (ver ANEXO IV), de elaboración propia.

(c) *CUESTIONARIO* a todos los profesores del centro (ver ANEXO V) que realmente son tres cuestionarios en uno:

1. ***Tipo de relaciones de trabajo entre profesores*** - cuestionario A.
2. ***Tipo de cultura organizativa de los centros educativos*** - cuestionario B.
3. ***Condiciones organizativas para el trabajo en equipo*** - cuestionario C.

2.3.1. Breve descripción de cada instrumento

La *FICHAS DE DATOS* del centro recoge datos descriptivos del centro: las enseñanzas que se imparten, el tamaño del centro (nº de unidades, nº de grupos de alumnos, nº total de alumnos y nº de profesores) y la organización formal del profesorado (denominación, nº y tamaño de los equipos de profesores).

El *GUION PARA UNA ENTREVISTA ESTRUCTURADA* se componen de 16 grupos de preguntas. Recoge aspectos organizativos relacionados con el trabajo entre profesores. Las 9 primeras cuestiones se refieren a: estabilidad de la plantilla del centro, mecanismos de integración de profesores nuevos, estabilidad de los profesores en el ciclo o asignatura, profesores de apoyo, continuidad del Director, plan de dirección del equipo directivo, profesores implicados en proyectos de innovación, proyecto compartido de trabajo en el centro, plan de formación y perfeccionamiento de los profesores del centro. Las siete restantes recogen información similar a la del cuestionario C. Fue elaborada para entrevistar a algún miembro del equipo directivo.

El *CUESTIONARIO A*: ***Tipo de relaciones de trabajo entre profesores***. Este cuestionario consta de 4 ítems/dimensiones (apertura, planificación conjunta, visibilidad y apoyo mutuo) graduados en una escala de 1 a 4 (que en la pimera versión -nov. 91- del cuestionario aparece en orden de A a D y en la segunda -feb. 92 está distribuída al azar) (ver ANEXO V). Fue construído utilizando como estructura básica las cuatro prácticas que Judith W. LITTLE (1982) encontró con más frecuencia entre profesores de centros en los que predominaban normas de colegialidad:

a) conversaciones detalladas acerca de la enseñanza en al aula,
b) planificación conjunta de contenidos, métodos y materiales de enseñanza,
c) observación mutua en el aula, y
d) enseñanza mutua de nuevas ideas y prácticas educativas.

Estas cuatro prácticas constituyen el polo derecho del cuestionario y caracterizan relaciones de colaboración o colegialidad. El polo izquierdo lo constituyen cuatro prácticas que aparecen en centros donde predominan las normas de individualismo y no interferencia, y caracterizan relaciones de aislamiento (FEIMAN-NEMSER & FLODEN, 1986; GLICKMAN, 1985; HARGREAVES, 1991a; LANIER & LITTLE, 1986; LORTIE, 1977):

a) ausencia de dialogo profesional,
b) planificación individualista,
c) privacidad del trabajo en el aula, y
d) no interferencia en la labor profesional de los colegas.

En los puntos intermedios de cada ítem aparecen prácticas que se pueden situar entre ambos polos.

En resumen, las prácticas del polo izquierdo responden a relaciones de aislamiento extremo o autocracia, las prácticas del punto 2 también responden a relaciones de aislamiento aunque algo menos cerrado, las prácticas del punto 3 responden a relaciones de cooperación, mientras que las prácticas del polo derecho responden a relaciones de colaboración.

Este cuestionario se utilizó para medir la variable *relaciones de trabajo entre profesores*. Aplicando una prueba estadística, se asignó a cada centro una puntuación de 1 a 3 según la siguientes categorías: 1 = centro en el que predominan las relaciones de aislamiento (polo izquierdo y/ punto dos de cada dimensión); 2 = centro en el que predominan relaciones de

cooperación (tercer punto); 3 = centro en el que predominan las relaciones de colaboración (polo derecho).

El *CUESTIONARIO B*: ***Tipo de cultura organizativa de los centros educativos.*** Este cuestionario consta de 9 ítems/dimensiones graduados en una escala de 1 a 4 (ver ANEXO V). Los nueve ítems tienen que ver con: la descripción de un buen director, la descripción de un buen profesor, a qué da prioridad un buen compañero de centro, criterios para evaluar si los profesores realizan bien su trabajo en el centro, cómo trata el centro al profesor, qué influye en el trabajo que los profesores desarrollan en el centro, en qué casos es legítimo que un profesor supervise a otro, criterios para la asignación de tareas, motivaciones de la competencia entre profesores en el centro. Fue elaborado originalmente por HANDY (1988). Se presupone la existencia de cuatro culturas organizativas básicas y se pide a las personas que lo rellenen que ordenen las cuatro frases de cada ítem según una escala ordinal señalando con un '1' la frase que se parece más al modo en que se piensa en su centro, con un '2' la frase que se aproxima en segundo lugar a cómo se piensa en su centro y así hasta valorar las cuatro frases. Con permiso del autor realizamos una traducción y adaptación del cuestionario.

Este cuestionario se utilizó para medir la variable *cultura organizativa del centro*. Se sumó la frecuencia con que aparecía cada cultura en las respuestas de los profesores de cada centro y se asignó al centro la más frecuente.

El *CUESTIONARIO C*: ***Condiciones organizativas para el trabajo en equipo.*** Este cuestionario consta de 30 ítems[72] graduados en una escala de 1 a 6, según la siguiente denominación: en ninguna medida, en poca medida, en alguna medida, en bastante medida, en gran medida, totalmente (ver ANEXO V). Los 30 ítems pueden agruparse en seis secciones o dimensiones que corresponden a las siguientes variables: *política institucional* (ítems 1-6), *organización interna del profesorado* (ítems 7-12), *organización de espacios y tiempos* (ítems 13-16), *formación en el trabajo en grupo* (ítems 17-20), *apoyo material* (ítems 21-26), y *asesoramiento externo* (ítems 27-30), que son las variables que pretende medir. Se halló la puntuación media de todo el cuestionario, de cada dimensión y de cada ítem por centros para contrastarlas con las medidas de otras variables del estudio.

2.3.2. Descripción del proceso de elaboración de los instrumentos

En el proceso de elaboración del los cuestionarios se pueden distinguir tres fases principales:

(a) Elaboración o adaptación de cada cuestionario.
(b) Prueba de los tres cuestionarios con una muestra reducida de profesores.
(c) Revisión de los cuestionarios por dos expertos.

Los cuestionarios A y C de este estudio fueron de elaboración propia. El tercero, como ya se ha señalado, es la traducción y adaptación del "Cuestionario sobre cultura organizativa" (HANDY, 1988).

---

[72] En el cuestionario aparecen agrupados en 19 ítems para facilitar la lectura pero en la práctica son treinta.

Fase A: Elaboración de los cuestionarios

A continuación describimos el proceso de elaboración-adaptación y validación de cada cuestionario.

(1) Proceso de elaboración del *CUESTONARIO A:* ***Tipos de relaciones de trabajo entre profesores.*** Inicialmente se elaboraron tres versiones alternativas del cuestionario a partir del trabajo pionero de LITTLE (1982) sobre la colegialidad y de diversas referencias a las normas culturales de autonomía, independencia y no interferencia dominantes en los centros educativos extraídas de los trabajos de FEIMAN-NEMSER & FLODEN (1986), GLICKMAN (1985), HARGREAVES (1991a), LANIER & LITTLE (1986), LITTLE (1990a), LORTIE (1977) y MAHAFFY (1989) (ver ANEXO V). Como ya señalamos, el cuestionario está construído utilizando como estructura básica las cuatro prácticas que LITTLE (1982) encontró que aparecían con más frecuencia en centros en los predominaban normas de colegialidad. En dos de las versiones iniciales (01 y 02), esas cuatro prácticas se utilizaron como los extremos colaborativos de cuatro contínuos. Los extremos opuestos se extrajeron de la literatura ya citada. Se pedía a los profesores que situasen a su centro en un contínuo de seis puntos. En la segunda versión (02) se intentaron rellenar algunos espacios entre los extremos. La tercera versión (03) contenía sólo las cuatro prácticas colaborativas ya citadas; en este caso, se requería de los profesores que indicaran la frecuencia en que ocurrían en su centro en una escala de valoración de seis puntos.

Cuando estuvieron elaboradas las tres primeras versiones se organizó una reunión con varios profesores de EGB (a la que asistieron seis profesores: 2 profesores y 4 profesoras; dos de ellos de Preescolar, uno de Ciclo Inicial, una de Ciclo Medio y dos de Segunda Etapa, estudiantes todos ellos de quinto de Pedagogía) con el objeto de que completasen el cuestionario e

hiciesen las sugerencias que considerasen oportunas en cuanto al mismo desde la perspectiva de las personas a quienes va dirigido: los profesores. Durante el proceso el investigador anotó las sugerencias de los profesores y les hizo preguntas y comentarios sobre sus apreciaciones, y sobre el propio cuestionario (ver ANEXO VI).

Tras este proceso y diversas conversaciones con el director de la tesis se dió por concluída esta fase.

(2) Proceso de traducción y adaptación del *CUESTIONARIO B*: ***Tipo de cultura organizativa de los centros***. Este cuestionario fue elaborado por HANDY (1988) a partir de un trabajo de HARRISON (1972) en el que se identificaban cuatro culturas organizativas: la cultura del club, la cultura del rol, la cultura de la tarea y la cultura existencial. Para la traducción dispusimos, además del cuestionario en inglés, de un borrador de traducción facilitado por Fátima Castro a partir de los cuales comenzamos a trabajar. Realizamos diversas versiones que pudimos revisar tanto con el director de la tesis como con Javier Marrero Acosta. Tras un largo proceso traducción, adaptación y sucesivas revisiones llegamos a una primera versión en castellano del cuestionario de Handy.

Una vez elaboradas esta primera versión se organizó una reunión con profesores de EGB (a la que asistieron dos profesoras: una de Preescolar y otra de Ciclo Medio, estudiantes de quinto de Pedagogía) con el objeto de que completasen el cuestionario e hiciesen las sugerencias que considerasen oportunas en cuanto al mismo desde la perspectiva de a quienes va dirigido: los profesores. Durante el proceso el investigador anotó las sugerencias de las profesoras y les hizo preguntas y comentarios sobre sus apreciaciones, y sobre el propio cuestionario (ANEXO VII).

Tras este proceso y diversas conversaciones con el director de la tesis se dió por concluída esta fase.

(3) Proceso de elaboración del *CUESTIONARIO C*: ***Condiciones organizativas para el trabajo en equipo.*** Este cuestionario se elaboró utilizando las dimensiones que suponen un apoyo a la colegialidad identificadas por LITTLE (1990a) tras una revisión de la literatura. Las dimensiones del cuestionario son: apoyo institucional, organización interna del profesorado, organización de tiempos y espacios, formación del profesorado y apoyo al trabajo en grupo, apoyo material y asesoramiento externo. A partir, principalmente, del trabajo de LITTLE (1990a), pero también de la literatura revisada en el marco teórico, y de nuestra propia experiencia de contacto con centros de E.G.B., se elaboraron diversos ítems relativos a cada dimensión que fueron discutidos con el director de la tesis. Tras diversas revisiones se llegó una versión inicial del cuestionario.

Fase B: Puesta a prueba de los cuestionarios

Para averiguar si la versión inicial de los cuestionarios, así como las instrucciones, eran comprensibles para los profesores y para calcular la cantidad de tiempo necesario para contestarlos se convocó a varios profesores a una reunión con dichos objetivos. Participaron 8 profesores (dos de Preescolar, uno de Ciclo Inicial, dos de Ciclo Medio, dos de Segunda Etapa y uno de Educación Especial), estudiantes de Pedagogía. En cuanto a experiencia, cinco de ellos tenían entre 10 y 18 años de experiencia docente; dos tenían entre 6 y 9 años, y una de ellas tenía apenas 3 meses de experiencia. En cuanto altiempo que llevaban en el mismo centro, uno de ellos llevaba 8 años, cuatro llevaban entre 2 y 5 años, y los dos restantes 1 año uno, y tres meses otra.

Después de explicarles el objeto de la reunión los profesores rellenaron individualmente los tres cuestionarios. Respecto al cuestionario sobre relaciones de trabajo no hicieron ninguna pregunta. Respecto al cuestionario sobre cultura organizativa uno de ellos preguntó que significaba "controle" en el ítem número siete, se le contestó que podía considerarse como sinónimo de 'supervise'. Varios de los profesores coincidieron en señalar que el cuestionario sobre condiciones organizativas para el trabajo conjunto era largo y tedioso. Tardaron entre 25 y 30 minutos en completarlo.

En el diálogo posterior, a los profesores se les pidió opinión sobre los siguientes temas:

- ¿Sería apropiado entrar al centro a través del equipo directivo?
- ¿Convendría entregar el cuestionario para que cada profesor lo complete cuando quiera individualmente o es mejor pasarlo en grupo?

En cuanto a la primera cuestion, varios de ellos coincidieron en que convendría comunicarlo al equipo directivo. En cuanto a la segunda, varios de los profesores señalaron que la mejor manera de hacerlo era explicarlo a todos y dejarlo para que lo rellenasen individualmente, porque el rellenarlo en grupo es una situación un poco forzada que obliga, "como niños chicos" dijo una de las profesoras, además puede haber contaminación y contestar de otro modo al tener a los compañeros al lado.

Tras esta reunión se revisaron de nuevo los tres cuestionarios realizándose pequeños cambios. Esta versión se utilizó para recoger datos en algunos centros (ver ANEXO V, versión nov. 1991).

Fase C: Revisión de los cuestionarios por expertos

Para asegurarnos de la validez de los cuestionarios, en cuanto a su formato y contenido, entregamos una copia de los mismos a dos expertos (uno en psicología de la organización escolar y otro en didáctica y organización escolar) cuyos comentarios pueden consultarse en el ANEXO VIII. La versión definitiva puede verse en el ANEXO V (versión feb. 1992).

2.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Los datos de esta investigación se recogieron en dos fases: la primera durante los meses de Enero a Mayo de 1992, la segunda de Abril a Junio de 1993. Durante la primera fase participaron en la recogida de datos nueve estudiantes de 5° de Pedagogía durante el año académico 1991-92.[73] La recogida se realizó de modo individual o en parejas.

La recogida de datos en cada centro se realizó de la siguiente manera[74] :

[73] Antes de iniciar la recogida de datos, las estudiantes de Pedagogía asistieron a varias sesiones de trabajo en las que el investigador principal expuso y discutió con ellas los objetivos del estudio, y los instrumentos y procedimientos para la recogida de datos. A lo largo de la recogida de datos se celebraron diversas sesiones de seguimiento del trabajo de modo colectivo o individual, en las que se planteaban los problemas que surgían y se procuraba hallar soluciones.

[74] En realidad el primer paso fue el envío de una carta a cada centro inicialmente seleccionados (ver ANEXO IX). Sin embargo parece ser que sólo llegó a uno de los que visitamos.

(a) **Conversación telefónica con algún miembro del equipo directivo** (generalmente con el director o directora del centro). Se trataba de explicar que el centro había sido seleccionado para participar en una investigación sobre el trabajo en equipo entre el profesorado que estaba desarrollando un equipo del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. También se solicitaba una entrevista personal con el director o con el equipo directivo para concretar la participación que se requería del profesorado del centro.

(b) **Entrevista personal con el director o con el equipo directivo.** En esta entrevista se explicaba con más detalle el objeto de la investigación y la participación que se solicitaba de los profesores. Se pedía concretamente que los profesores del centro decidiesen si querían participar o no y, en caso afirmativo, que acordases un día para completar el cuestionario estando presente la persona o personas que recogían los datos.

En caso de que se pusiesen pegas a ello se indicaba que los profesores podían rellenarlo individualmente y luego la persona que recogía los datos pasaría a llevarse los cuestionarios. También se dejaba la ficha de datos del centro y se acordaba la fecha de la entrevista con algún miembro del equipo directivo.

A partir de aquí se abrían dos posibilidades:

(b1) **Reunión con los profesores en la que éstos completaban, individualmente pero todos al mismo tiempo, el cuestionario.** Este es el procedimiento mejor, porque permite que los profesores puedan tener alguien que les aclarar sus dudas y porque asegura la recogida de los cuestionarios. Sin embargo, no fue posible en la mayoría de los centros.

(b2) **Recogida de los cuestionarios que habían sido rellenados de modo individual y separadamente por el profesorado.** Este procedimiento es el menos aconsejable pero fue el dominante en la mayoría de los centros.

3. RESULTADOS

El porcentaje medio de respuestas por centro, considerando los tres cuestionarios en conjunto, fue del 58.7%. En los centros de 8 a 15 unidades el porcentaje medio de respuestas fue del 71.6% y el rango varió de 53.8% a 93.3%. En los centros de 16 a 23 unidades el procentaje medio de respuestas fue del 52.7% y el rango osciló de 42.1% a 68%. En los centros de 24 unidades o más el porcentaje medio de respuestas fue del 47.3% y el rango varió de 33.3% a 68%.

3.1. LAS RELACIONES DE TRABAJO

La primera cuestión que nos planteamos fue averiguar el ***tipo de relaciones de trabajo dominante en cada uno de los centros estudiados.*** Como la unidad de análisis era el centro y dado que tenían el mismo referente consideramos todas las respuestas de los profesores de cada colegio conjuntamente. Por ello calculamos la frecuencia de respuestas de cada centro en cada uno de los tipos de relaciones de trabajo. El análisis lo realizamos, no por dimensiones (apertura, planificación conjunta, visibilidad y apoyo mutuo) sino según el tipo de relaciones de trabajo (autocracia, aislamiento, cooperación y colaboración).

La asignación a cada centro de un tipo de relaciones de trabajo lo hicimos según los siguientes criterios. Siempre que existía una gran diferencia asignamos a cada centro la categoría más frecuente (centros 01, 03, 05, 06, 10, 21 y 22). Cuando no existía mucha diferencia entre la puntuación de la categoría autocracia con la categoría aislamiento, pero sí con las demás le asignamos la categoría aislamiento (centros 02, 08, 09, 14, 15, 18 y 20). Cuando la categoría más frecuente era el aislamiento pero la siguiente era la cooperación o la colaboración, y la

autocracia era la menor atribuímos al centro la categoría cooperación (04, 13, 16, 17, 19). Un centro en el que la puntuación más frecuente era la autocracia pero casi igual que el asilamiento y la cooperación, pero a mucha diferencia la colaboración le atribuímos la categoría asilamiento (centro 07). Cuando la puntuaciones eran contradictorias no atribuímos al centro ninguna categoría, cosa que ocurrió sólo en dos casos (centros 11 y 12).

La Tabla 11 resume la frecuencia de respuestas por centros según tipos de relaciones de trabajo, así como el tipo que le asignamos y su nivel de significatividad estadística.[75] Para averiguar esto último utilizamos la prueba de una muestra de Kolmogorov-Smirnov (GIBBONS, 1976; SIEGEL, 1976). Esta es una prueba de bondad de ajuste que

> "se interesa en el grado de acuerdo entre la distribución de un conjunto de valores de la muestra (puntajes observados) y alguna distribución teórica específica. Determina si razonablemente puede pensarse que los puntajes en la muestra provengan de una población que tenga una distribución teórica...
> ...la prueba lleva consigo la especificación de la distribución de frecuencia *acumulada* que ocurriría bajo la distribución teórica y su comparación con la distribución de frecuencia acumulativa observada. La distribución teórica representa lo esperado conforme a H_0." (SIEGEL, 1976: 69-70).

La H_0 es que no hay diferencia entre el número esperado de respuestas para cada uno de los cuatro tipos de relaciones de trabajo entre profesores y que las diferencias observadas son meramente variaciones casuales esperadas en una muestras de una población rectangular donde $f_1 = f_2 = f_3 = f_4$. En el caso de que la diferencia sea significativa eso indicará que las frecuencias, f_1, f_2, f_3, f_4, no son iguales y por lo tanto se rechazará la H_0.

[75] En el ANEXO X pueden consultarse el análisis pormenorizado centro por centro.

Centro	Autocr.	Aislam.	Coord.	Colab.	RTD	NS
01	11	32	8	2		**aislam.** (0.005)
02	16	18	6	8		**aislam.** (0.025)
03	10	21	9	6		**aislam.** (0.10)
04	4	9	7	5		cooper.(no sig.)
05	6	7	9	17		**colab.** (0.10)
06	3	6	3	12		**colab.** (0.10)
07	9	7	8	4		aislam.(no sig.)
08	12	15	4	1		**aislam.** (0.005)
09	11	12	6	1		**aislam.** (0.05)
10	14	30	17	7		**aislam.** (0.10)
11	12	9	9	14		- (no sig.)
12	13	10	8	20		- (no sig.)
13	6	12	8	11		cooper.(no sig.)
14	8	10	6	4		aislam.(no sig.)
15	20	24	12	12		**aislam.** (0.10)
16	12	24	13	19		cooper.(no sig.)
17	11	31	19	23		**cooper.** (0.10)
18	17	16	8	11		aislam.(no sig.)
19	10	23	11	16		cooper.(no sig.)
20	13	20	9	6		**aislam.** (0.05)
21	9	25	8	11		aislam.(no sig.)
22	8	15	3	9		aislam.(no sig.)

Autoc. = autocracia; Aislam. = aislamiento; Cooper. = cooperación; Colab. = colaboración; RTD = relaciones de trabajo dominantes; NS = nivel de significatividad.

TABLA 11. Tabla de frecuencias por centro según el tipo de relaciones de trabajo, relaciones de trabajo dominantes y grado de significatividad estadística.

Se utilizó la prueba de una cola porque permite establecer la dirección de la posible diferencia entre la distribución teórica y la distribución observada. Partimos de un nivel de significatividad de $p < 0.10$.

En la Tabla 12 puede observarse la distribución de centros según el tipo de relaciones de trabajo dominante y el tamaño. Debido a que no apareció ningún centro claramente situado en el nivel A (autocracia), reunimos en una misma categoría los niveles A y B (aislamiento) que denominamos aislamiento.

		TIPO DE RELACIONES DE TRABAJO				
		Aislam.	Coordin.	Colab.	No signif.	
TAMAÑO DEL CENTRO	8-15 u.	5	0	2	2	9
	16-23 u.	2	0	0	4	6
	24 ó más u.	1	1	0	5	7
		8	1	2	11	22

TABLA 12. Distribución de los centros según tipo de relaciones de trabajo dominante y tamaño.

Dado que la mitad de los centros quedaron situados en la categoría no significativo que responde a la no existencia de un tipo de relaciones de trabajo dominantes, y que, a primera vista, observamos que la segunda dimensión del cuestionario (planificación conjunta) -en comparación con las demás- recibió una puntuación muy alta, repetimos el análisis descartando dicha dimensión. Sin embargo, aunque se dieron más centros con relaciones de trabajo estadísticamente significativas, todos los

centros menos dos estaban en la categoría aislamiento y ninguno en la categoría colaboración, por lo que mantuvimos el análisis inicial que aparece en la TABLA 11. En la TABLA 13 puede comprobarse la correlación por parejas entre las cuatro dimensiones del cuestionario A. Realizamos este análisis para observar el grado de coherencia entre los cuatro ítems del cuestionario por nuestras dudas respecto al segundo ítem. Al ser la correlación positiva mantuvimos el análisis de la TABLA 11.

COEFICIENTE DE CORRELACION DE SPEARMAN

PARES DE VARIABLES		PARES DE VARIABLES	
ítem 1 con ítem 2	0.2395 N(254) **SIG .001**	ítem 1 con ítem 3	0.1585 N(252) **SIG .006**
ítem 1 con ítem 4	0.3285 N(247) **SIG .001**	ítem 2 con ítem 3	0.1358 N(253) **SIG .015**
ítem 2 con ítem 4	0.3802 N(248) **SIG .001**	ítem 3 con ítem 4	0.2324 N(247) **SIG .001**

TABLA 13. Correlación por parejas entre las cuatro dimensiones del cuestionario A.

3.2. LA CULTURA ORGANIZATIVA

La segunda cuestión que nos planteamos fue identificar el ***tipo de cultura organizativa dominante en cada uno de los centros estudiados***. Dada la naturaleza del cuestionario y el modo en que se puntúa,[76] así como nuestro interés en realizar un análisis por centros, no por individuos, el único modo de agrupar los datos fue calcular la frecuencia de respuesta en cada centro respecto a las cuatro culturas de Handy (ver Tabla 4Z).

Un primer análisis de las respuestas muestra que en la mayoría de los centros (16 centros, un 72.7% de la muestra) la cultura dominante parece ser la cultura de la tarea. Sólo en un centro (4.5%) la cultura dominante fue la cultura del club. En cuatro centros (18.1%) se produjo una mezcla entre la cultura del club y la de la tarea, y en otro (4.5%) la mezcla fue entre la cultura de la tarea y la cultura de la persona.

Un análisis más pormenorizado de las frecuencias de respuesta por cultura según los cuatro niveles del cuestionario (totalmente representativa, bastante representativa, algo representativa, nada representativa) revela diversos patrones de respuesta: en primer lugar, de los centros cuya respuesta no corresponde claramente a una sola cultura (centros 07, 09, 11, 14 y 21), todos excepto uno están dentro de la categoría no significativo en cuanto a el tipo de relaciones de trabajo dominante; en segundo lugar, en todos los centros, excepto dos,

[76] El cuestionario de Handy se puntúa según el siguiente procedimiento: se suman las puntuaciones de la frase (a) de cada ítem -que corresponden a la cultura del club-, se suman las puntuaciones de la frase (b) de cada ítem -que corresponden a la cultura del rol-, se suman las puntuaciones de la frase (c) de cada ítem -que corresponden a la cultura de la tarea-, se suman las puntuaciones de la frase (d) de cada ítem -que corresponden a la cultura de la persona. La suma total da 90. Una puntuación de nueve en las afirmaciones de la frase (b) significaría que el centro en cuestión tiene una cultura del rol pura. Esto es excepcional, por lo que suele considerarse que el centro tiene como cultura dominante la que menor puntuación tenga, dado que la puntuación asignada por los sujetos corresponde a una escala ordinal (de 1 a 4).

Centro	CLUB	ROL	TAREA	PERSONA	Cultura dominante
01	0	1	3	0	TAREA
02	0	0	7	0	TAREA
03	0	0	10	1	TAREA
04	1	0	4	0	TAREA
05	1	1	8	0	TAREA
06	0	0	4	0	TAREA
07	1	3	3	0	TAREA/ROL
08	4	0	1	0	CLUB
09	0	3	4	0	TAREA/ROL
10	0	3	9	0	TAREA
11	2	4	4	0	TAREA/ROL
12	0	1	11	0	TAREA
13	1	0	4	1	TAREA
14	0	1	3	3	TAREA/PERSONA
15	2	3	10	1	TAREA
16	0	0	13	0	TAREA
17	0	1	18	0	TAREA
18	1	4	6	2	TAREA
19	0	0	12	1	TAREA
20	1	4	7	1	TAREA
21	1	5	5	1	TAREA/ROL
22	1	0	5	0	TAREA

TABLA 14. Tabla de frecuencias por centro según el tipo de cultura organizativa y cultura organizativa dominante.

la cultura del club es la elegida con más frecuencia como no representativa; y, en tercer lugar, el patrón de respuesta más frecuente (en el 50% de los centros) es valorar en el nivel totalmente representativa la cultura de la tarea, en el nivel bastante representativa la cultura del rol, en el siguiente nivel

la cultura de la persona, y en el nivel nada representativa la cultura del club (ver ANEXO XI).

3.3. EL TAMAÑO DEL CENTRO

Respecto a la variable tamaño del centro nos planteamos dos cuestiones:

a) ¿existe alguna ***relación entre el tipo de relaciones de trabajo entre profesores y el tamaño del centro***?, y

b) ¿existe alguna ***relación entre el tipo de cultura organizativa y el tamaño del centro***?

Para abordar la primera pregunta tuvimos que reagrupar los centros según su tamaño en dos categorías: centros de 8 a 15 unidades y centros de más de 16 unidades, y los tipos de relaciones de trabajo en tres categorías, con el objeto de poder utilizar la prueba de dos muestras de Kolmogorov-Smirnov -prueba de una cola (GIBBONS, 1976; SIEGEL, 1976; ver TABLA 15). Dicha prueba es una aproximación conservadora de la prueba chi-cuadrado. Dado que la mayor diferencia se explica por los centros en los que el tipo de relaciones no está clara (según las respuestas dadas al cuestionario A) y que el nivel de significación es $p < 0.10$ no podemos rechazar la hipótesis nula, según la cual la diferencia entre las dos muestras, es decir, los centros entre 8 y 15 unidades y los centros de 16 o más unidades, no existe o es debida al azar.[77]

---

[77] La diferencia máxima es la existente entre centros de la categoría no significativa: D = 0.470.

Aplicada la fórmula: $\text{chi cuadrado} = 4D^2 \frac{n_1 \, n_2}{n_1 + n_2}$

TIPO DE RELACIONES DE TRABAJO

TAMAÑO DE LOS CENTROS	Aislamiento	Coordinación/ Colaboración	No significativa	
8 a 15 uds.	5	2	2	9
16 ó más uds.	3	1	9	13
	8 (36.3%)	3 (13.6%)	11 (50%)	

TABLA 15. Redistribución de los centros según tipo de relaciones de trabajo dominante y tamaño para poder utilizar la prueba de dos muestras de Kolmogorov-Smirnov.

Dado que las respuestas al cuestionario de culturas fueron muy homogéneas no es posible plantear la segunda pregunta (ver TABLA 14).

TIPO DE CULTURA ORGANIZATIVA

TIPO DE RELACIONES DE TRABAJO	TAREA	CLUB	TAREA/ROL	TAREA/PERSONA	
Aislam.	6	1	1	0	8
Colab.	3	0	0	0	3
No signif.	7	0	3	1	11
	16(72.7%)	1(4.5%)	4(18.1%)	1(4.5%)	22

TABLA 16. Distribución de los centros según tipo de relaciones de trabajo y cultura organizativa dominante.

---

el resultado es el siguiente: chi cuadrado = $4\ (0.47)^2 \frac{9\ .\ 13}{9 + 13} = 4.699$

que corresponde a una probabilidad de $p < .10$.

La siguiente cuestión relativa a la ***relación entre el trabajo conjunto entre profesores y la cultura organizativa*** no podemos responderla debido a la homogeneidad de las respuestas al cuestionario de Handy (ver TABLA 16).

3.4. OTRAS VARIABLES ORGANIZATIVAS

El resto de las cuestiones que nos planteamos tiene que ver con la interacción entre las variables organizativas del cuestionario C y las relaciones de trabajo entre profesores (cuestionario A). Para dar respuesta a las mismas analizamos los resultados del tercer cuestionario, globalmente, por dimensiones y por ítems en relación a los resultados del primer cuestionario, utilizando el análisis de varianza de una clasificación por rangos de Kruskal-Wallis.[78]

En la TABLA 17 se resumen las respuestas de toda la muestra a cada uno de ítems del cuestionario C.

[78] En el ANEXO XII pueden consultarse las puntuaciones medias global y por dimensiones de cada centro al cuestionario C.

Frecuencia ajustada (%) de respuestas de toda la muestra a los ítems del Cuestionario C

ítem	puntuación en ninguna medida (1)	en poca medida (2)	en alguna medida (3)	en bastante medida (4)	en gran medida (5)	totalmente (6)
			apoyo institucional			
1	3.2	9.1	20.6	20.2	17.4	29.6
2	3.2	9.5	20.2	20.2	21.4	25.4
3	17.6	21.2	29.8	17.6	5.7	8.2
4	1.6	5.9	24.5	18.6	18.2	31.2
5	3.6	8.8	21.1	21.9	20.7	23.9
6	15.6	20.2	28.0	21.8	7.4	7.0
			organización del profesorado			
7	1.7	8.5	17.5	22.6	22.6	26.9
8	1.6	12.3	19.0	20.2	24.2	22.6
9	2.0	18.9	29.1	23.0	17.6	9.4
10	3.7	9.5	28.4	21.8	19.3	17.3
11	2.7	5.4	10.9	20.6	27.2	33.1
12	4.0	19.1	29.9	21.1	17.9	8.0
			organización de espacios y tiempos			
13	3.6	15.0	13.4	21.7	22.5	23.7
14	2.3	13.7	17.2	22.7	23.8	20.3
15	6.6	14.4	19.5	15.6	22.6	21.4
16	5.9	15.3	19.6	18.0	22.4	18.8

TABLA 17. Resumen las respuestas de toda la muestra a cada uno de ítems del cuestionario C.

Frecuencia ajustada (%) de respuestas de toda la muestra a los ítems del Cuestionario C

puntuación ítem	en ninguna totalmente medida (1)	en poca medida (2)	en alguna medida (3)	en bastante medida (4)	en gran medida (5)	(6)
formación y apoyo al trabajo en equipo						
17		SI 32.4 -		NO 67.6		
18	4.0	14.7	20.0	34.7	22.7	4.0
19		SI 23.6 -		NO 76.4		
20	2.0	9.8	23.5	31.4	29.4	3.9
apoyo material						
21	3.5	21.4	28.8	22.6	18.3	5.4
22	4.7	27.1	32.9	19.6	13.3	2.4
23	4.8	15.5	28.7	26.3	17.1	7.6
24	6.6	16.0	20.7	19.5	19.9	17.2
25	4.3	16.1	19.6	21.6	22.7	15.7
26	12.5	10.9	19.1	16.8	23.0	17.6
asesoramiento externo						
27	6.8	17.9	28.3	24.3	14.3	8.4
28	16.8	27.0	27.0	19.3	5.7	4.1
29	20.7	23.1	28.9	15.3	9.5	2.5
30	29.3	31.4	17.8	13.2	7.0	1.2

TABLA 17 (continuación). Resumen las respuestas de toda la muestra a cada uno de ítems del cuestionario C.

El análisis de la puntuación global del tercer cuestionario en contraste con los tipos de relaciones de trabajo entre profesores (aislamiento, cooperación/colaboración y no significativa) dio una chi-cuadrado = 8.892 lo que supone un nivel de signficatividad de p < .012. Por lo tanto, puede afirmarse que, en general, las variables organizativas seleccionadas y los ítems en que se operacionalizaron tienen relación con el tipo de trabajo conjunto entre profesores (ver TABLA 18).

	Rango medio Cuestionario C				
Relaciones de trabajo	1	2	3		
Número	110	38	119		
Rangos medios	126.35	168.33	130.11		
				Corregidos para las ligas	
Casos	Chi-cuadrado	Significación		Chi-cuadrado	Significación
267	8.892	0.012		8.893	**0.012**

TABLA 18. Rango medio del cuestionario C según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, no significativa).

¿Existe alguna ***relación entre la política institucional del centro y el tipo de relaciones de trabajo entre profesores***? La primera dimensión del tercer cuestionario estaba compuesta por seis ítems (ver TABLA 19).

1. ¿En qué medida **el director** del centro promueve y apoya el trabajo de los profesores en Ciclos y Departamentos reservando tiempo, al elaborar los horarios, para que puedan reunirse?

2. ¿En qué medida **el director** del centro promueve y apoya el trabajo de los profesores en Ciclos y Departamentos dando su apoyo personal a las iniciativas de los profesores?

3. ¿En qué medida **el director** del centro promueve y apoya el trabajo de los profesores en Ciclos y Departamentos describiendo con detalle cómo entiende el trabajo en equipo?

4. ¿En qué medida **el equipo directivo** del centro promueve y apoya el trabajo de los profesores en Ciclos y Departamentos reservando tiempo, al elaborar los horarios, para que puedan reunirse?

5. ¿En qué medida **el equipo directivo** del centro promueve y apoya el trabajo de los profesores en Ciclos y Departamentos dando apoyo personal a las iniciativas de los profesores?

6. ¿En qué medida **el equipo directivo** del centro promueve y apoya el trabajo de los profesores en Ciclos y Departamentos describiendo con detalle cómo entiende el trabajo en equipo?

TABLA 19. Items que componen la dimensión *política institucional*.

El análisis de la puntuación global de la dimensión *política institucional* en contraste con los tipos de relaciones de trabajo entre profesores dió una chi-cuadrado = 7.371 lo que supone un nivel de signficatividad de $p < .025$. Por lo tanto, puede afirmarse que la política institucional está relacionada con el tipo de relaciones de trabajo entre profesores (ver TABLA 20).

	Rango medio Política Institucional					
Relaciones de trabajo	1	2	3			
Número	110	38	119			
Rangos medios	120.69	158.00	138.64			
				Corregidos para las ligas		
Casos	Chi-cuadrado	Significación		Chi-cuadrado	Significación	
267	7.371	0.025		7.378	**0.025**	

TABLA 20. Rango medio de la dimensión apoyo institucional del cuestionario C, según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, no significativa)

El análisis por ítems revela que el aspecto más directamente relacionado con el tipo de trabajo conjunto es la previsión del director y del equipo directivo de tiempo, al elaborar los horarios, para que los profesores puedan reunirse (items 1 y 4, a un nivel de significatividad de $p < .043$ y $p < .000$, respectivamente; ver TABLA 21).

Rango medio ítem 1 de cuestionario C *

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	102	37	114
Rangos medios	117.41	151.70	127.57

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
253	5.976	0.050	6.283	**0.043**

Rango medio ítem 2 del cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	100	38	114
Rangos medios	122.89	125.67	129.95

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
252	0.506	0.777	0.529	0.768

Rango medio ítem 3 del cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	99	36	110
Rangos medios	114.10	136.86	126.47

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
245	3.202	0.202	3.362	0.186

Rango medio ítem 4 del cuestionario C *

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	100	37	116
Rangos medios	111.32	168.51	127.28

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
253	16.503	0.000	17.515	**0.000**

TABLA 21. Rango medio de los ítems de la dimensión política institucional del cuestionario C según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, no significativa).

Rango medio ítem 5 del cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	100	38	113
Rangos medios	123.34	123.57	129.17

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
251	0.393	0.822	0.410	0.814

Rango medio ítem 6 del cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	98	36	109
Rangos medios	115.02	135.72	123.74

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
243	2.405	0.300	2.519	0.284

TABLA 21 (continuación). Rango medio de cada uno de los ítems de la dimensión política institucional del cuestionario C según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, no significativa).

¿Existe alguna ***relación entre la organización interna del profesorado***, incluido el liderazgo del profesorado, ***y el tipo de relaciones de trabajo entre profesores***? La segunda dimensión del cuestionario C estaba compuesta por seis ítems (ver TABLA 22).

7. ¿En qué medida los profesores del centro están **formalmente organizados en grupos** de trabajo (p. ej.: Ciclos, Departamentos)?

8. ¿En qué medida los equipos de profesores (Ciclo o Departamento) funcionan **de forma continuada** a lo largo del curso escolar?

9. ¿En qué medida los equipos de profesores (Ciclo o Departamento) funcionan **de forma efectiva** a lo largo del curso escolar?

10. ¿En qué medida los equipos de profesores (Ciclo o Departamento) funcionan según **normas compartidas** por todos?

11. ¿En qué medida los grupos de profesores del centro (Ciclos, Departamentos) cuentan con **coordinadores aceptados** por todos?

12. ¿En qué medida el papel de los coordinadores de los grupos de profesores del centro (Ciclos, Departamentos) consiste, principalemente, en **dinamizar al grupo** para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?

TABLA 22. Items de la dimensión *organización de los profesores.*

El análisis de la puntuación global de la dimensión *organización interna de los profesores* en contraste con los tipos de relaciones de trabajo entre profesores dio lugar a una chi-cuadrado = 3.245 lo que supone un nivel de signficatividad de $p < .197$. Por lo tanto, la organizacion de los profesores parece no estar relacionada con el tipo de relaciones de trabajo (ver TABLA 23).

	Rango medio Organización del profesorado		
Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	110	38	119
Rangos medios	131.70	154.75	129.50

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
267	3.245	0.197	3.250	0.197

TABLA 23. Rango medio de la dimensión organización del profesorado del cuestionario C, según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, no significativa)

Sin embargo, el análisis por ítems revela que los ítems 8 y 9, separadamente, es decir la efectividad y continuidad en el trabajo de los equipos formales, están relacionados con el tipo de trabajo conjunto, a un nivel de significatividad de $p < .025$ y $p < .030$, respectivamente (ver TABLA 24).

Rango medio ítem 7 de cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	95	34	105
Rangos medios	118.03	130.21	112.90

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Corregidos para las ligas Significación
234	1.688	0.430	1.774	0.412

Rango medio ítem 8 del cuestionario C *

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	102	37	113
Rangos medios	121.70	155.97	121.18

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Corregidos para las ligas Significación
252	7.093	0.029	7.410	**0.025**

Rango medio ítem 9 del cuestionario C *

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	99	37	108
Rangos medios	112.34	147.35	123.30

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Corregidos para las ligas Significación
244	6.651	0.036	6.999	**0.030**

TABLA 24. Rango medio de cada uno de los ítems de la dimensión organización del profesorado del cuestionario C según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, no significativa).

Rango medio ítem 10 del cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	95	37	111
Rangos medios	124.76	124.07	118.95

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
243	0.387	0.824	0.406	0.816

Rango medio ítem 11 del cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	102	37	118
Rangos medios	129.79	132.04	127.36

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
257	0.131	0.937	0.140	0.932

Rango medio ítem 12 del cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	103	35	113
Rangos medios	120.24	140.93	126.63

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
251	2.137	0.344	2.248	0.325

TABLA 24 (continuación). Rango medio de cada uno de los ítems de la dimensión organización del profesorado del cuestionario C según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, cooperación/colaboración, no significativa).

¿Existe alguna ***relación entre la organización de espacios y tiempos, y el tipo de relaciones de trabajo entre profesores***? La tercera dimensión del cuestionario C estaba compuesta por cuatro ítems (ver TABLA 25).

13. ¿En qué medida **el horario** del centro facilita que todos los profesores que lo componen se reunan periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?

14. ¿En qué medida **el horario** del centro facilita que los profesores de los diversos equipos (Ciclos, Departamentos) se reunan periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?

15. ¿En qué medida **los espacios** de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todos los profesores que forman el claustro?

16. ¿En qué medida **los espacios** de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de grupos de profesores (Ciclos, Departamentos?

TABLA 25. Items que componen la dimensión *organización de espacios y tiempos*.

El análisis de la puntuación global de la dimensión *organización de espacios y tiempos* en contraste con los tipos de relaciones de trabajo entre profesores resultó en una chi-cuadrado = 13.877 lo que supone un nivel de signficatividad de p < .001. Por lo tanto, la organizacion de espacios y tiempos parece estar muy relacionada con el tipo de relaciones de trabajo (ver TABLA 26).

	Rango medio Organización de espacios y tiempos				
Relaciones de trabajo	1	2	3		
Número	110	38	119		
Rangos medios	118.42	172.21	136.20		
				Corregidos para las ligas	
Casos	Chi-cuadrado	Significación		Chi-cuadrado	Significación
267	13.877	0.001		13.941	**0.001**

TABLA 26. Rango medio de la dimensión organización de espacios y tiempos del cuestionario C, según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, no significativa)

Por otra parte, el análisis por ítems revela que los cuatro ítems que componen esta dimesión están muy relacionados con el tipo de trabajo conjunto, los tres primeros a un nivel de significatividad de $p < .007$, $p < .007$ y $p < .010$, respectivamente, y el cuarto a un nivel de significatividad de $p < .059$ (ver TABLA 27).

Rango medio ítem 13 de cuestionario C *

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	102	37	114
Rangos medios	114.13	158.22	128.38

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
253	9.927	0.007	10.350	**0.006**

Rango medio ítem 14 del cuestionario C *

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	104	36	113
Rangos medios	117.25	161.99	128.19

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
256	9.763	0.008	10.183	**0.006**

Rango medio ítem 15 del cuestionario C *

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	103	37	117
Rangos medios	120.50	162.74	125.81

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
257	9.186	0.010	9.5926	**0.009**

Rango medio ítem 16 del cuestionario C *

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	104	357	116
Rangos medios	118.91	152.53	128.75

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
255	5.463	0.065	5.661	**0.059**

TABLA 27. Rango medio de cada uno de los ítems de la dimensión organización de espacios y tiempos del cuestionario C según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, no significativa)

¿Existe alguna ***relación entre la formación y el apoyo al trabajo en grupo y el tipo de relaciones de trabajo entre profesores***? La cuarta dimensión del cuestionario C también estaba compuesta por cuatro ítems (ver TABLA 28).

---

17. He recibido **formación** en temas relativos a la creación y funcionamiento de grupos de trabajo, y al desarrollo de reuniones: ____ SI ____ NO

18. ¿En qué medida **la formación** que he recibido en temas relativos a la creación y funcionamiento de grupos de trabajo, y al desarrollo de reuniones **contribuye al trabajo en equipo** en el centro?

19. En el centro recibo **ayuda y asesoramiento** en temas relativos a la creación y funcionamiento de grupos de trabajo, y al desarrollo de reuniones: ____ SI ____ NO

20. ¿En qué medida **la ayuda y asesoramiento** que recibo en el centro en temas relativos a la creación y funcionamiento de grupos de trabajo, y al desarrollo de reuniones **contribuye al trabajo en equipo**?

TABLA 28. Items que componen la dimensión *formación del profesorado en el trabajo en equipo.*

El análisis de la puntuación global de la dimensión *formación del profesorado para el trabajo en equipo* en contraste con los tipos de relaciones de trabajo entre profesores dió una chi-cuadrado = 2.449 lo que supone un nivel de signficatividad de $p < .188$. Por lo tanto, en principio la formación para el trabajo en equipo no parece estar muy relacionada con el tipo de relaciones de trabajo. Sin embargo, dado que el análisis se realizó sólo sobre los ítems 18 y 20 este resultado hay que tomarlo con cautela (ver TABLA 29).

	Rango medio Formación del profesorado		
Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	110	38	119
Rangos medios	137.04	147.89	126.75

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
267	2.449	0.294	3.347	0.188

TABLA 29. Rango medio de la dimensión formación del profesorado del cuestionario C, según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, no significativa).

El análisis por ítems revela que tampoco algún ítem separadamente está relacionado con el tipo de relaciones de trabajo entre profesores. Sin embargo, la mera observación de las respuestas dadas por profesores de centros con distinto tipo de relaciones de trabajo dominantes (ver TABLAS 17 y 30) nos hace sospechar que la ausencia de relación se debe a la falta de formación para el trabajo en equipo entre los profesores de los centros con independencia del tipo de relaciones de trabajo dominante, más que a la inoperancia de la formación respecto al trabajo conjunto (ver TABLA 31).

	Frecuencia de respuestas		
	ítem 17		
relaciones de trabajo dominantes	aislamiento	colab./coop.	no signif.
SI	37 (35.5%)	13 (35%)	25 (21%)
NO	67 (64.5%)	24 (65%)	92 (79%)
	ítem 19		
relaciones de trabajo dominantes	aislamiento	colab./coop.	no signif.
SI	20 (19.2%)	10 (27%)	21 (17.9%)
NO	84 (80.8%)	27 (73%)	96 (82.1%)

TABLA 30. Respuestas de los profesores según el tipo de relaciones de trabajo dominantes (aislamiento, colaboración, no significativa) a los ítems 17 y 19 del cuestionario C.

Rango medio ítem 18 de cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	37	13	25
Rangos medios	34.65	42.92	40.40

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
75	3.801	0.149	4.068	0.131

Rango medio ítem 20 del cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	20	10	21
Rangos medios	23.35	23.30	29.81

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
51	2.344	0.310	2.521	0.284

TABLA 31. Rango medio de cada uno de los ítems de la dimensión formación del profesorado del cuestionario C según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, no significativa)

¿Existe alguna ***relación entre el apoyo material y el tipo de relaciones de trabajo entre profesores***? La quinta dimensión del cuestionario estaba compuesta por seis ítems (ver TABLA 32).

21. ¿En qué medida los materiales curriculares (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro **son suficientes**, teniendo en cuenta el número existente de profesores?

22. ¿En qué medida los materiales curriculares (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro **son variados**?

23. ¿En qué medida **la manera en que está organizado el uso de materiales** curriculares en el centro permite que todos los profesores los utilicemos sin problema?

24. ¿En qué medida los equipos con que cuenta el centro para hacer copias (fotocopiadora, multicopista...) **son suficientes**, teniendo en cuenta el número existente de profesores?

25. ¿En qué medida los equipos con que cuenta el centro para hacer copias **funcionan adecuadamente**?

26. ¿En qué medida **la manera en que está organizado** en el centro **el uso de los equipos para hacer copias** permite que todos los profesores los utilicemos sin problemas?

TABLA 32. Items que componen la dimensión *apoyo material*.

El análisis de la puntuación global de la dimensión *apoyo material* en contraste con los tipos de relaciones de trabajo entre profesores dió una chi-cuadrado = 7.466 lo que supone un nivel de signficatividad de p < .024. Por lo tanto, el apoyo material parece estar muy relacionado con el tipo de relaciones de trabajo (ver TABLA 33).

Rango medio Apoyo material

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	110	38	119
Rangos medios	133.60	164.07	124.76

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Corregidos para las ligas Significación
267	7.466	0.024	7.481	**0.024**

TABLA 33. Rango medio de la dimensión apoyo material del cuestionario C, según el tipo de relaciones de trabajo.

El análisis por ítems revela que la disponibilidad, funcionamiento adecuado y organización del uso de los equipos para hacer copias están relacionados con el tipo de relaciones de trabajo entre profesores (ítems 24, 25 y 26) con un nivel de significatividad de $p < .004$, $p < .000$ y $p < .002$, respectivamente (ver TABLA 34).

Rango medio ítem 21 de cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	103	37	117
Rangos medios	131.72	147.12	120.87

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
257	3.736	0.154	3.939	0.140

Rango medio ítem 22 del cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	102	36	117
Rangos medios	129.68	147.60	120.51

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
255	3.801	0.149	4.068	0.131

Rango medio ítem 23 del cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	101	36	114
Rangos medios	126.61	142.40	120.28

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
251	2.553	0.279	2.691	0.260

TABLA 34. Rango medio de cada uno de los ítems de la dimensión apoyo material del cuestionario C según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, no significativa).

Rango medio ítem 24 del cuestionario C *

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	103	37	116
Rangos medios	139.58	148.69	112.22

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
256	10.661	0.005	11.033	**0.004**

Rango medio ítem 25 del cuestionario C *

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	103	36	116
Rangos medios	126.68	170.94	115.84

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
255	15.390	0.000	15.988	**0.000**

Rango medio ítem 26 del cuestionario C *

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	102	37	117
Rangos medios	131.06	162.77	115.43

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
256	11.692	0.003	12.087	**0.002**

TABLA 34 (continuación). Rango medio de cada uno de los ítems de la dimensión apoyo material del cuestionario C según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, no significativa)

¿Existe alguna ***relación entre el asesoramiento externo y el tipo de relaciones de trabajo entre profesores***? La sexta dimensión del cuestionario C estaba compuesta por cuatro ítems (ver TABLA 35).

27. ¿En qué medida los apoyos con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagógos o especialistas en asignaturas) prestan ayuda efectiva en **la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales**?

28. ¿En qué medida los apoyos con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagógos o especialistas en asignaturas) prestan ayuda efectiva en **la enseñanza de asignaturas concretas**?

29. ¿En qué medida los apoyos con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagógos o especialistas en asignaturas) prestan ayuda efectiva en **la elaboración y seguimiento del Plan de Centro**?

30. ¿En qué medida los apoyos con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagógos o especialistas en asignaturas) prestan ayuda efectiva en **la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajo concretos** (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores)?

TABLA 35. Items que componen la dimensión *asesoramiento externo*.

El análisis de la puntuación global de la dimensión *asesoramiento externo* en contraste con los tipos de relaciones de trabajo entre profesores dió una chi-cuadrado = 1.910 lo que supone un nivel de signficatividad de p < .385. Por lo tanto, el asesoramiento externo no parece estar muy relacionada con el tipo de relaciones de trabajo (ver TABLA 36).

	Rango medio Asesoramiento externo		
Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	110	38	119
Rangos medios	126.39	136.00	140.39

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
267	1.910	0.385	1.919	0.383

TABLA 36. Rango medio de la dimensión asesoramiento externo del cuestionario C, según el tipo de relaciones de trabajo.

El análisis por ítems revela que ningún ítem por separado está relacionado con el tipo de relaciones de trabajo entre profesores. Sin embargo, consideramos que esto no significa que

cualquier tipo de asesoramiento externo no puede contribuir al trabajo conjunto entre profesores sino, más bien, que el tipo de asesoramiento que actualmente reciben los profesores en los centros no suele contribuir al trabajo conjunto (TABLA 37).

Rango medio ítem 27 de cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	100	37	114
Rangos medios	119.50	137.47	127.97

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
251	1.809	0.405	1.897	0.387

Rango medio ítem 28 del cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	98	35	111
Rangos medios	111.85	121.03	132.37

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
244	4.418	0.110	4.659	0.097

Rango medio ítem 29 del cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	96	36	110
Rangos medios	118.55	121.61	124.04

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
242	0.316	0.854	0.332	0.847

Rango medio ítem 30 del cuestionario C

Relaciones de trabajo	1	2	3
Número	97	36	109
Rangos medios	126.54	117.08	118.47

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
242	0.850	0.654	0.909	0.635

TABLA 37. Rango medio de cada uno de los ítems de la dimensión asesoramiento externo del cuestionario C según el tipo de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, no significativa).

Pudimos realizar entrevistas con algún miembro de equipos directivos de 18 de los 22 centros estudiados. Los datos de las distintas entrevistas no tienen la misma profundidad y calidad, sin embargo, a continuación resumimos los que a nuestro entender son más interesantes.

Los aspectos a los que hacía referencia la entrevista eran: la estabilidad de la plantilla del centro, posibles mecanismos de integración de profesores nuevos, la estabilidad de los profesores en el ciclo o asignatura, la existencia de profesores de apoyo, la continuidad en la Dirección, la existencia o no de un plan de dirección, los proyectos de innovación en que están implicados profesores del centro, si existe o no un proyecto compartido de trabajo en el centro, y si existe un plan de formación y perfeccionamiento de los profesores del centro. Las siete preguntas restantes de la entrevista recogen información similar a la del cuestionario C (ver ANEXO IV).

En los centros estudiados se observan diversos patrones en cuanto al *movimiento de profesores cada año*: hay centros 'estables' en los que no cambia la plantilla o lo hace en una proporción mínima (7 centros; 36.8%); hay centros en los que se está consolidando la plantilla de definitivos, centros 'en proceso de estabilización', ya progresivamente, ya más o menos súbitamente (4 centros; 21%); hay centros 'inestables' en los que cambia más de una cuarta parte de la plantilla cada año (4 centros; 21%); hay centros en los que se está produciendo un aumento en los cambios de profesores cada curso, centros 'en proceso de desestabilización' (2 centros; 10.5%); y, finalmente, hay centros 'de paso' en los que cambia un tercio e incluso más de la mitad de la plantilla cada dos años (2 centros; 10.5%) (ver TABLA 38).[79]

[79] En este tema teníamos datos de 19 centros.

'estables'	7 (36.8%)
'en proceso de estabilización'	4 (21%)
'en proceso de desestabilización'	2 (10.5%)
'inestables'	4 (21%)
'de paso'	2 (10.5%)

TABLA 38. Clasificación de los centros según la estabilidad de la plantilla.

Los centros 'de paso' suelen estar situados en lugares alejados de los núcleos urbanos principales. Algunos centros 'inestables' o 'en proceso de desestabilización' deben su situación a la salida de profesores que piden 'comisión de servicio' para realizar otras tareas en el propio sistema educativo o en la Administración Educativa.

Entendemos que cierta estabilidad de la plantilla de profesores de un centro es una condición necesaria pero no suficiente para que puedan desarrollarse relaciones de colaboración. Lo que si parece claro es que la pérdida de estabilidad de la plantilla de un centro suele afectar negativamente a las relaciones de trabajo colaborativas. Volveremos a este tema al comentar las conclusiones del ESTUDIO II.

Todos las personas entrevistadas, excepto una, señalaron que en su centro no existen *mecanismos institucionalizados y consolidados por los que los profesores nuevos son ayudados a integrarse en el funcionamiento y la vida del centro.* Sin

embargo, algo más de la mitad de las respuestas revelan que esto se realiza por medios informales: los compañeros del Claustro, Ciclo o curso paralelo le ayudan; alguien del equipo directivo le informa sobre el funcionamiento del centro; en el primer Claustro del curso; participando en la elaboración del Plan de Centro; en una fiesta o una comida juntos.

Aunque formulamos la pregunta buscando sólo mecanismos institucionalizados, consideramos que la clave está en facilitar la 'entrada' de profesores nuevos al centro a través de medios tanto formales como informales, ayudándoles a conocer el funcionamiento y la cultura peculiar de la institución. Como revelan la mayoría de las respuestas la entrada de un profesor a un nuevo centro es algo que ocurre casi al azar.

En cuanto a la *estabilidad de los profesores en el ciclo o asignatura*, los entrevistados manifestaron que se procuraba cambiar lo menos posible, siempre que lo permitiera la estabilidad de la plantilla. El patrón más habitual suele ser enseñar al mismo grupo de alumnos durante los primeros ciclos (Preescolar, Ciclo Incial y Ciclo Medio) y la misma asignatura al mismo grupo de alumnos en Segunda Etapa. Como excepciones aparecieron dos patrones algo diferentes: enseñar al mismo grupo durante el Ciclo Inicial, pasar a otro grupo en Ciclo Medio y enseñarles todo el Ciclo; y, enseñar al mismo grupo de 1° a 8° (experiencia que sólo se llevó a cabo en un centro y por poco tiempo).

De los centros estudiados en ocho hay *profesores de apoyo*, sin embargo en algunos más hay profesores que cumplen funciones de apoyo. Algunos entrevistados expresaron la necesidad de contar con profesores de apoyo.

Consideramos que si cada centro contara con un buen sistema de apoyos (en cuanto a filosofía, objetivos y recursos humanos y materiales) eso liberaría a los profesores de preocupaciones y trabajo respecto a los alumnos a los que les cuesta más trabajo seguir el ritmo habitual de aprendizaje impuesto en el aula. Otra alternativa, posiblemente más creativa y compleja, es la adopción de agrupamientos flexibles (vid. SANTOS GUERRA, 1993).

En cuanto a la *continuidad en la dirección*, también se observan diversos patrones: centros en los que cambia el director cada año, siendo nombrado por el Director Territorial de Educación (8 centros; 40%); centros en los que por un acuerdo interno cambia el director cada dos o tres años (2 centros; 10%); centros en los que la persona que ocupa la dirección lleva unos cuantos años (10 centros; 50%; 3 años, dos personas; 4 años, una; 5 años, otra; 6 años, tres; 7 años, otra; 12 años, otra y 21 años otra) (ver TABLA 39).[80]

Nombrada por la Administración (por un año)	8 (40%)
Nombrada por acuerdo interno (por 2 ó 3 años)	2 (10%)
Nombrada por el Claustro (ejerciendo por más de 3 años)	10 (50%)

TABLA 39. Clasificación de los centros según la continuidad en la Dirección.

[80] En este tema teníamos datos de 20 centros.

Entendemos que la continuidad en la dirección de un centro, como en el caso de la estabilidad del profesorado, es una condición necesaria aunque no suficiente para que puedan desarrollarse relaciones de colaboración. Lo que si parece claro es que cambios continuos en la dirección de un centro afectan negativamente a las relaciones de trabajo colaborativas. Es ya lugar común señalar que uno de los problemas que tiene planteada la dirección de centros públicos en España y en Canarias es la creciente proporción de centros cuyos directores son nombrados por la Administración Educativa no elegidos inicialmente por los profesores, debido a las múltiples tensiones que conlleva un puesto directivo en contraste con los pocos incentivos y compensaciones que proporciona. En el mejor de los casos se produce rotación en el cargo:

> "En cuanto a la continuidad el año antes que yo entrara como director estaba otra profesora, que ya no quería seguir y el inspector dijo que si nadie se presentaba tendría que mandar a alguien. Entonces los demás profesores me eligieron a mí y la condición del inspector fue que tenía que ser por tres años. Presenté el proyecto y fue aceptado. Y yo puse la condición a mis compañeros, que cuando yo cumpliera tres años otro cogiera el cargo y así sucesivamente para que todos pasemos por los cargos. Porque es muy fácil criticar cuando uno no está en el sitio; y por eso me parece buena cosa que todos pasemos por todo" (Directora centro 03).

Como las condiciones en que hay que ejercer la dirección no son las mejores, no son puestos que sea fácil ocupar y por lo tanto son evitados:

> "Pero aquí los cargos nadie los quiere, es una lucha constante para que se acepten los cargos, entonces, como los cargos hay que ocuparlos, se tendrá que notar" (Directora centro 06).

Volveremos a este tema en las conclusiones del ESTUDIO II.

Normalmente las personas que ocupan la dirección han accedido a ella sin un *Plan de Dirección* específico. Aunque los que han sido elegidos por el Claustro así deben hacerlo, 12

miembros de equipos directivos (66.6%) contestaron que no tienen Plan de Dirección y 3 remitieron al Plan de Centro (16.6%). Los 3 restantes (16.6%) contestaron que sí, pero sólo una de las personas fue capaz de explicar en qué consistía el Plan de Dirección.

Estos datos muestran que la labor de dirección se ejerce sin explicitar los objetivos, ni concretarlos en planes de acción. ¿Cómo se puede fomentar la colaboración si no se explicitan ni comunican claramente al resto de compañeros las líneas de acción básicas a seguir en la dirección y gestión del centro?

En cuanto a *proyectos de innovación*, sólo en 5 centros (27.7%) las personas entrevistadas señalaron que en la escuela no se desarrollaba ningún proyecto de innovación. En los 13 restantes (72.2%) señalaron al menos un proyecto en el que estaban implicados profesores del centro. Sin embargo, en la mayoría de los casos se trataba de iniciativas de uno, dos o tres profesores, de los 29 proyectos citados 11 (37.9%) entran dentro de esta categoría; 5 (17.2%) estaban apoyados por un Ciclo o Departamento; 4 (13.7%) estaban apoyados por un buen grupo o la mayoría de los profesores del centro. Del resto, 9 (31%), los entrevistados no señalaron quienes participaban (ver TABLA 40).

SI	13 (72.2%)
(¿quiénes los apoyan?)	
- de uno a tres profesores	11 (37.9%)
- nos señalaron quienes lo apoyan	9 (31.0%)
- un Ciclo o Departamento	5 (17.2%)
- un buen grupo o la mayoría de los profesores del centro	4 (13.7%)
NO	5 (27.7%)

TABLA 40. Participación de profesores del centro en proyectos de innovación (subvencionados o no) y personas o grupos que los apoyan.

La siguiente cuestión tenía que ver con la existencia o no un *proyecto compartido de trabajo en el centro*. Las respuestas se pueden agrupar en cinco categorías: 5 (27.7%) de las personas entrevistadas contestaron que no, 7 (38.8%) remitieron al Plan de Centro, 2 hicieron referencia a objetivos comunes (11.1%), uno contestó que sí (5.5%), y el resto (3; 16.6%) no contestaron a esta cuestión (ver TABLA 41).

No	5 (27.7%)
El Plan de centro	7 (38.8%)
Hay objetivos comunes	2 (11.1%)
Si	1 (5.5%)
No contesta	3 (16.6%)

TABLA 41. Clasificación de las respuesta a pregunta sobre la existencia o no de un proyecto de trabajo compartido por la mayoría de los profesores del centro.

Puede decirse, por lo tanto, que los entrevistados admitieron que en sus centros como tales no hay un proyecto compartido de trabajo. Algunas respuestas, sin embargo, revelan la conciencia de la conveniencia de llevar una línea pedagógica común:

> "No hemos concretado unos objetivos a muy largo plazo o de líneas didácticas. Hemos iniciado tímidamente ese camino, pero todavía no se puede decir que todo el profesorado lleva una línea común a nivel pedagógico. La Lectura eficaz, por ejemplo, engloba a una serie de profesores, pero no se puede decir que todos los profesores estén dentro de una línea pedagógica común" (Directora centro 07).

La cuestión acerca de si existe un *plan de formación y perfeccionamiento de los profesores del centro* tuvo una respuesta uniforme: "Cada uno resuelve su propia formación" (Directora centro 02); "La formación es un asunto que cada uno resuelve como quiere y como puede" (Directora centro 14).

En tanto se conciba la formación como algo individual, no ligado al trabajo cotidiano con el grupo de colegas en el centro, la colaboración no será el atributo característico de las relaciones de trabajo entre profesores. Con esto no queremos

decir que necesariamente haya que cambiar primero la mentalidad de los profesores para que luego trabajen colaborativamente, sino que hay que fomentar el desarrollo de experiencias positivas de trabajo conjunto, de calidad grupal y educativa, para que los profesores comprueben las potencialidades y el valor pedagógico, profesional y personal del trabajo colaborativo.

Como ya señalamos, las cuestiones restantes de la entrevista recogen información similar a la del cuestionario ***Condiciones organizativas para el trabajo en equipo.***

La siguiente cuestión tenía que ver con la *disponibilidad de tiempo para reunirse los profesores* como centro y como equipos (Ciclos y Departamentos) y el modo en que estaban distribuídas las horas de exclusiva. Dada la diversidad de respuestas en cuanto a contenido y profundidad es difícil resumir los datos. Simplemente subrayaremos la diversidad de situaciones, hay centros en los que dichas horas se realizan por la mañana, hay centros en las que se realizan por la tarde y hay centros en los que se realiza alguna mañana y alguna tarde. Ejemplos de la diversidad de situaciones son: un centro en el que la hora de exclusiva es de 1 a 2 de la tarde "pero como hay comedor los niños están en el centro y es difícil reunirse" (Directora centro 01); otro centro en el que las reuniones de ciclo no se llevan a cabo sino sólo las de departamento (Director centro 11); y un centro en el que dos de las horas semanales de exclusiva se invierten en talleres y no en reuniones (Director centro 20).

La siguiente pregunta tenía que ver con la *disponibilidad de espacio para reuniones*. Siete (38.8%) de las respuestas revelaron falta de espacio: en un caso el centro no tenía sala de profesores (centro 03); en otro el Claustro se reunía en un aula que "sirve un poco para todo", biblioteca, fotocopiadora, sala de

reuniones, comedor de profesores, clase de recuperación, etc. (centro 07); en otro colegio la sala de profesores es muy pequeña, fue construído para 8 unidades y alberga actualmente 27 (centro 18); y en otro la sala de profesores está ocupada por los ordenadores del Proyecto ABACO (centro 21). Una de las respuestas fue bastante reflexiva y creemos que merece la pena citarla literalmente:

> "Espacio no, que va. Los colegios parece que los hacen los enemigos, por una sencilla razón, se hacen con la mentalidad 'un profesor-un grupo de alumnos'. Están estructurados los edificios escolares con aulas, y después espacios comunes, por ejemplo lo que son salas de profesores o recintos para recuperación donde tienen a lo mejor [espacio para] dos alumnos o tres, esos recintos son escasos y mal estructurados en los centros. Sin embargo, aquí como tenemos una profesora de música hubo que habilitar la sala de profesores para que se diera música, para que tuviera un sitio estable y dar las clases.
>
> El dia que se piense que los colegios no son sólo un grupo estable de alumnos y un profesor, sino que son dos cosas [distintas] pues, entonces creo yo que los harán con espacios adecuados para resolver todas estas cuestiones" (Director centro 20).

Consideramos que esta respuesta es bastante reflexiva porque establece una relación entre la configuración arquitectónica del espacio en la mayoría de los centros y su modelo pedagógico subyacente. Dicho modelo presupone que el contexto de enseñanza-aprendizaje se circunscribe a un profesor y un grupo de alumnos en un aula (vid. MATEOS, A. y VALLS, 1982; POL, E. y MORALES, M., 1982; SANCHO GIL, 1991; SANTOS GUERRA, 1993b).

En cuanto a la *frecuencia con que se reunen* los diferentes grupos de profesores (Ciclos y Departamentos) se produjo de nuevo una diversidad de respuestas. Por lo general la periodicidad de las reuniones es quincenal (o cada tres semanas). En algunos centros lo que funciona son las reuniones de Departamentos (centro 12 y centro 21), en otros son las reuniones de Ciclo (centro 16 y centro 19), sin embargo la mayoría señaló celebrar reuniones de Ciclos y Departamentos con la misma periodicidad. En

cinco de los centros de más de 16 o más unidades los profesores también suelen reunirse por niveles pero de modo más informal.

En cuanto a los *coordinadores de equipos* las respuestas muestran que todos los centros tienen Coordinadores de Ciclo y Jefes de Departamento con cierta liberación de horas lectivas que suele oscilar entre 1 hora y 2 horas semanales, siendo los Coordinadores de Ciclo los que suelen tener liberación siempre, mientras que los Jefes de Departamento la tienen si el horario del centro lo permite. También preguntamos si los coordinadores de grupos de profesores gozaban de alguna compensación o privilegio por su trabajo. La respuesta unánime fue que no. Según señalaron algunas de las personas entrevistadas la coordinación de equipos no es algo apetecible ya que conlleva bastante trabajo.

> "Sí, hay un coordinador por ciclo. Y tienen liberación de una hora a la semana. Y ninguna compensación. También hay Jefes de Departamento que se van rotando cada curso porque nadie quiere ser" (Directora centro 14).
>
> "En cuanto a privilegios pues nada. Más que privilegios son más trabajo. Estas personas que ocupan cargos siempre lo hacen por voluntarismo; es más tiempo que tienen añadido y no hay ningún tipo de privilegio, ni económico ni de ningún tipo" (Director centro 20).
>
> "Ten en cuenta que en una hora a la semana no da tiempo de hacer casi nada de cara a un departamento, de preparar materiales, de convocar reuniones, de hacer actas de reuniones, etc." (Jefa de Estudios centro 20).
>
> "Económicamente no hay nada, no hay compensación. En Enseñanzas Medias sí, en E.G.B. no se reconoce oficialmente. La administración, la inspección dice, si funcionan los departamentos sí funcionan las reuniones de ciclo, pero materialmente es que es imposible. Todo lo que se hace es a base de voluntad" (Director centro 20).

Las dos últimas cuestiones tenían que ver con la *disponibilidad y uso de equipos de hacer copias*. Todos los centros contaban con al menos una fotocopiadora, la mayoría tenía fotocopiadora y multicopista y algunos tenían más de una fotocopiadora o multicopista. En seis de los casos (33.3%) las máquinas se traban o estropean con frecuencia. En varios casos la

fotocopiadora fue comprada con el presupuesto anual del centro con lo que se hipotecó el presupuesto de dos años, en otro fue comprada con aportaciones de la APA y el profesorado. Esto muestra que todavía en algunos centros existe carencia de medios materiales básicos que no cubre la Administración Educativa.

3.5. VARIABLES DESCRIPTIVAS

Como ya señalamos, aparte de las variables organizativas que acabamos de comentar, introdujimos otra serie de variables descriptivas de la población de centros y de los profesores individualmente.

La primera de ellas era el tipo de enseñanzas que se imparten en el centro (Preescolar + EGB, Preescolar + EGB + Ed. Especial, EGB), variable descriptiva de la población. Dado que sólo cinco centros respondían a la primera categoría -y todos ellos de 8 a 15 unidades-, dieciseis a la segunda y uno a la tercera no hicimos ningún análisis respecto a esta variable.

La primera variable descriptiva de los sujetos, los años de experiencia docente, estaba presente en la muestra según la distribución de la TABLA 42.

EXPERIENCIA DOCENTE	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia ajustada (%)	Frecuencia acumulada (%)
De 1 a 4	25	9.4	9.7	9.7
De 5 a 10	55	20.6	21.4	31.1
De 11 a 19	96	36.0	37.4	68.5
De 20 a 29	51	19.1	19.8	88.3
De 30 a 39	30	11.2	11.7	100.0
Casos perdidos	10	3.7		100.0
TOTAL	267	100.0	100.0	

TABLA 42. Experiencia docente de los sujetos de la muestra.

La segunda variable descriptiva de los sujetos, los años de experiencia docente en el ciclo o asignatura, estaba presente en la muestra según la distribución de la TABLA 43.

EXPERIENCIA EN EL CICLO ASIGNATURA	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia ajustada (%)	Frecuencia acumulada (%)
De 1 a 4	77	28.8	32.1	32.1
De 5 a 10	80	30.0	33.3	65.4
De 11 a 19	63	23.6	26.3	91.7
De 20 a 29	18	6.7	7.5	99.2
De 30 a 39	2	0.7	0.8	100.0
Casos perdidos	27	10.1		100.0
TOTAL	267	100.0	100.0	

TABLA 43. Experiencia docente en el mismo ciclo o asignatura de los sujetos de la muestra.

CURSOS COMPLETOS EN EL CENTRO	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia ajustada (%)	Frecuencia acumulada (%)
De 1 a 3	91	34.1	37.4	37.4
De 4 a 6	36	13.5	14.8	52.3
De 7 a 10	42	15.7	17.3	69.5
De 10 a 14	42	15.7	17.3	86.8
De 15 a 19	20	7.5	8.2	95.1
De 20 a 29	12	4.5	4.9	100.0
Casos perdidos	24	9.0		100.0
TOTAL	267	100.0	100.0	

TABLA 44. Cursos completos en el centro de los sujetos de la muestra.

La tercera variable descriptiva de los sujetos, cursos completo en el centro, estaba presente en la muestra según la distribución de la TABLA 44.

Realizamos dos contrastes con estas tres variables. El primero entre ellas y el segundo con cada uno de los ítems del cuestionario A. El primer contraste reveló, como era de esperar, que existe una correlación positiva entre pares de variables según los siguientes patrones:

(a) cuanta más experencia docente, más experiencia en el mismo ciclo o asignatura;

(b) cuanta más experencia docente, más tiempo de permanencia en el mismo centro, y

(c) cuanta más experiencia en el mismo ciclo o asignatura, más tiempo de permanencia en el mismo centro (ver TABLA 45).

COEFICIENTE DE CORRELACION DE SPEARMAN	
PARES DE VARIABLES	
Experiencia docente, en general	0.5587
con	N(238)
Experiencia en el mismo ciclo o asignatura	**SIG .001**
Experiencia docente, en general	0.6043
con	N(242)
Cursos completos en el centro	**SIG .001**
Experiencia en el mismo ciclo o asignatura	0.5326
con	N(233)
Cursos completos en el centro	**SIG .001**

TABLA 45. Correlación por pares entre las variables experiencia docente, experiencia en el mismo ciclo o asignatura y cursos completos en el centro.

El segundo contraste mostró las siguientes relaciones:

(a) que los profesores con más experiencia docente en general valoraron más positivamente los ítems 1 y 2 del cuestionario A (dimensiones apertura y planificación conjunta, respectivamente); y

(b) que los profesores con más experiencia docente en el mismo ciclo o asignatura valoraron más positivamente los ítems 2 y 4 del cuestionario A (dimensiones planificación conjunta y ayuda mutua, respectivamente), pero más negativamente el ítem 3 (dimensión visibilidad) (ver TABLA 46).

COEFICIENTE DE CORRELACION DE SPEARMAN			
PARES DE VARIABLES		PARES DE VARIABLES	
Exp. doc. con ítem 1	0.1601 N(246) **SIG .006**	Exp. doc. con ítem 2	0.1198 N(251) **SIG .029**
Exp. doc con ítem 3	0.0331 N(244) SIG .304	Exp. doc. con ítem 4	0.0770 N(240) SIG .117
Exp. ciclo con ítem 1	0.0888 N(231) SIG .089	Exp. ciclo con ítem 2	0.1243 N(236) **SIG .028**
Exp. ciclo con ítem 3	- 0.1222 N(230) **SIG .032**	Exp. ciclo con ítem 4	0.1073 N(226) **SIG .054**

TABLA 46. Correlación por pares entre las cuatro dimensiones del cuestionario A.

Podría parecer extraño que habiendo tanta correlación entre experiencia docente en general y experiencia docente en el mismo ciclo o asignatura existan diferencias en cuanto a los ítems 1 y 4. Sin embargo, dado que el ítem 1 se refiere a conversaciones sobre la enseñanza en general y el ítem 4 a pedir o dar ayuda en temas específicos, el resultado parece coherente dado que es normal que dos profesores de un mismo ciclo o asignatura tengan temas más específicos en los que puedan dar y recibir ayuda, mientras que profesores del distinto ciclo o asignatura tenderán a conversar sobre aspectos más generales.

La cuarta variable descriptiva de los sujetos, situación administrativa, estaba presente en la muestra según la distribución de la TABLA 47.

SITUACION ADMINISTRATIVA	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia ajustada (%)	Frecuencia acumulada (%)
DEFINITIVO	224	83.9	85.8	85.8
PROVISIONAL	14	5.2	5.4	91.2
INTERINO	16	6.0	6.1	97.3
CONTRATADO	7	2.6	2.7	100.0
Casos perdidos	6	2.2		100.0
TOTAL	267	100.0	100.0	

TABLA 47. Situación administrativa de los sujetos de la muestra.

Realizamos sólo un contraste con esta variable relacionándola con las cuatro dimensiones del cuestionario A. El coeficiente de correlación de Spearman mostró que no existe correlación entre la situación administrativa y la percepción de las relaciones de trabajo en el centro, debido seguramente al alto porcentaje de profesores funcionarios (definitivos y provisionales, en total 91.2%).

La quinta variable descriptiva de los sujetos, ser miembro del equipo directivo del centro, estaba presente en la muestra según la distribución de la TABLA 48.

PERTENECE AL EQUIPO DIRECTIVO	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia ajustada (%)	Frecuencia acumulada (%)
SI	45	16.9	17.2	17.2
NO	216	80.9	82.8	100.0
Casos perdidos	6	2.2		100.0
TOTAL	267	100.0	100.0	

TABLA 48. Distribución de los sujetos de la muestra según pertenencia o no al equipo directivo.

Realizamos dos contraste con esta variables relacionándola con los ítems del cuestionario A y con las dimensiones del cuestionario C. Para el primer contraste aplicamos la U de Mann-Whitney, no apareciendo ninguna relación estadísticamente significativa entre la pertenecia al equipo directivo y la percepción de las relaciones de trabajo en el centro.

El segundo contraste lo realizamos aplicando la misma prueba no paramétrica con el siguiente resultado:

(a) los miembros de equipos directivos valoran más las condiciones organizativas para el trabajo conjunto puntuando más alto en el cuestionario C en su conjunto (ver TABLA 49)

U de MANN-WHITNEY / Prueba de rangos señalados y pares igualados de WILCOXON

RANGO MEDIO CUESTIONARIO C

PERTENECE AL EQ. DIR.		NO PERTENECE AL EQ. DIR.	
Rango medio	N (45)	Rango medio	N (216)
157.78		125.42	

U	W	Z	P para dos colas
3655.0	7100.0	- 2.6159	**0.0089**

TABLA 49. Relación entre las variables pertenencia al equipo directivo y condiciones organizativas para el trabajo conjunto (puntuación global del cuestionario C).

(b) los miembros de equipos directivos valoran más las dimensiones política institucional, formación del profesorado y apoyo material (ver TABLA 50).

U de MANN-WHITNEY / Prueba de rangos señalados y pares igualados de WILCOXON

POLITICA INSTITUCIONAL

PERTENECE AL EQ. DIR.		NO PERTENECE AL EQ. DIR.	
Rango medio	N (45)	Rango medio	N (216)
157.47		125.49	

U	W	Z	P para dos colas
3669.0	7089.0	- 2.5880	**0.0097**

ORGANIZACION DEL PROFESORADO

PERTENECE AL EQ. DIR.		NO PERTENECE AL EQ. DIR.	
Rango medio	N (45)	Rango medio	N (216)
124.52		132.35	

U	W	Z	P para dos colas
4568.5	5603.5	- 0.6332	0.5266

ORGANIZACION DE ESPACIOS Y TIEMPOS

PERTENECE AL EQ. DIR.		NO PERTENECE AL EQ. DIR.	
Rango medio	N (45)	Rango medio	N (216)
146.36		127.80	

U	W	Z	P para dos colas
4169.0	6586.0	- 1.5036	0.1327

FORMACION DEL PROFESORADO

PERTENECE AL EQ. DIR.		NO PERTENECE AL EQ. DIR.	
Rango medio	N (45)	Rango medio	N (216)
159.47		125.07	

U	W	Z	P para dos colas
3579.0	7176.0	- 3.2287	**0.0012**

APOYO MATERIAL

PERTENECE AL EQ. DIR.		NO PERTENECE AL EQ. DIR.	
Rango medio	N (45)	Rango medio	N (216)
176.80		121.46	

U	W	Z	P para dos colas
2799.0	7956.0	- 4.4787	**0.0000**

ASESORAMIENTO EXTERNO

PERTENECE AL EQ. DIR.		NO PERTENECE AL EQ. DIR.	
Rango medio	N (45)	Rango medio	N (216)
135.26		130.11	

U	W	Z	P para dos colas
4668.0	6086.5	- 0.4167	0.6769

TABLA 50. Relación entre las variables pertenenecia al equipo directivo y condiciones organizativas para el trabajo conjunto (por dimensiones del cuestionario C) (continuación).

La sexta variable descriptiva de los sujetos, haber sido miembro del equipo directivo del centro, estaba presente en la muestra según la distribución de la TABLA 51.

HA PERTENECIDO EQUIPO DIRECTIVO	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia ajustada (%)	Frecuencia acumulada (%)
SI	80	30.0	31.9	31.9
NO	171	64.0	68.1	100.0
Casos perdidos	16	6.0		100.0
TOTAL	267	100.0	100.0	

TABLA 51. Distribución de los sujetos de la muestra según el criterio haber pertenecido al equipo directivo del centro.

Realizamos dos contrastes con esta variable, el primero relacionándola con los ítems del cuestionario A y, el segundo con las dimensiones del cuestionario C. Para el primer contraste aplicamos la U de Mann-Whitney en la que no apareció ninguna relación estadísticamente significativa, aunque la relación entre el haber pertenecido al equipo directivo del centro y la percepción de la dimensión planificación conjunta del cuestionario A es significativa a un nivel de $p < .1005$ (ver TABLA 52).

U de MANN-WHITNEY / Prueba de rangos señalados y pares igualados de WILCOXON

ITEM 1 CUESTIONARIO A

HA PERTENECIDO AL EQ. DIR.		NO HA PERTENECIDO AL EQ. DIR.	
Rango medio	N (78)	Rango medio	N (162)
124.60		118.52	

U	W	Z	P para dos colas
9998.0	9719.0	- 0.7893	0.4300

ITEM 2 CUESTIONARIO A

HA PERTENECIDO AL EQ. DIR.		NO HA PERTENECIDO AL EQ. DIR.	
Rango medio	N (78)	Rango medio	N (167)
113.00		127.67	

U	W	Z	P para dos colas
5733.0	8814.0	- 1.6426	**0.1005**

ITEM 3 CUESTIONARIO A

HA PERTENECIDO AL EQ. DIR.		NO HA PERTENECIDO AL EQ. DIR.	
Rango medio	N (76)	Rango medio	N (162)
118.14		120.14	

U	W	Z	P para dos colas
6053.0	8979.0	- 0.2500	0.8026

ITEM 4 CUESTIONARIO A

HA PERTENECIDO AL EQ. DIR.		NO HA PERTENECIDO AL EQ. DIR.	
Rango medio	N (74)	Rango medio	N (160)
111.61		120.22	

U	W	Z	P para dos colas
5484.0	8259.0	- 0.9805	0.3268

TABLA 52. Relación entre las variables haber pertenecido al equipo directivo y valoración de las relaciones de rabajo entre profesores (cuestionario A).

El segundo contraste lo realizamos aplicando la misma prueba no paramétrica con resultado resultado negativo, es decir, no parece haber relación entre la experiencia de haber pertenecido al equipo directivo y la valoración de las condiciones organizativas para el trabajo conjunto en el centro.

La séptima variable descriptiva de los sujetos, Ciclo al que pertenece, estaba presente en la muestra según la distribución de la TABLA 53.

CICLO	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia ajustada (%)	Frecuencia acumulada (%)
1. Preescolar	31	11.6	12.4	12.4
2. Ciclo Inicial	47	17.6	18.7	31.1
3. Ciclo Medio	68	25.5	27.1	58.2
4. Segunda Etapa	89	33.3	35.5	93.6
5. Ed. Especial	8	3.0	3.2	96.8
6. C.I. + C.M.	6	2.2	2.4	99.2
7. Todos juntos	2	0.7	0.8	100.0
8. Casos perdidos	16	6.0		100.0
TOTAL	267	100.0	100.0	

TABLA 53. Distribución de los sujetos de la muestra según el Ciclo.

Realizamos sólo un contraste con esta variable relacionándola con las cuatro dimensiones del cuestionario A. El análisis de varianza de una clasificación por rangos de Kruskal-Wallis mostró que existe relación entre el ciclo al que pertenecen los profesores y la percepción de la dimensión visibilidad del cuestionario A sobre relaciones de trabajo en el centro: los profesores de Ciclo Inicial puntúan dicha dimensión más que los profesores de los demás ciclos (ver TABLA 54).

Rango medio ítem 1 cuestionario A

Relaciones de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Número	30	44	64	87	8	6	2
Rangos medios	126.45	120.99	118.09	120.64	120.25	138.33	99.00

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
241	0.868	0.990	1.368	0.968

Rango medio ítem 2 cuestionario A

Relaciones de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Número	31	45	65	88	8	6	2
Rangos medios	116.82	122.96	125.10	121.06	126.94	158.33	115.00

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
245	1.900	0.929	2.275	0.893

Rango medio ítem 3 cuestionario A

Relaciones de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Número	29	44	64	86	8	6	2
Rangos medios	125.45	156.08	115.02	105.35	112.00	116.33	79.50

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
239	17.166	0.009	24.788	**0.000**

Rango medio ítem 4 cuestionario A

Relaciones de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Número	30	41	65	85	7	6	2
Rangos medios	124.08	115.45	117.79	117.21	137.71	107.25	141.50

Casos	Chi-cuadrado	Significación	Corregidos para las ligas Chi-cuadrado	Significación
236	1.264	0.974	1.485	0.960

TABLA 54. Rango medio de las dimensiones del cuestionario A, según el ciclo al que pertenecen los sujetos de la muestra.

La octava variable descriptiva de los sujetos, Departamento al que pertenece, estaba presente en la muestra según la distribución de la TABLA 55.

DEPARTAMENTOS	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia ajustada (%)	Frecuencia acumulada (%)
Lenguaje	89	33.3	39.9	39.9
Mat. y Ciencias	70	26.2	31.4	71.3
Plástica	9	3.7	4.0	75.3
Preescolar	10	3.7	4.5	79.8
Ed. Física	7	2.6	3.1	83.0
Ciencias Sociales	33	12.4	14.8	97.8
Inglés	2	0.7	0.8	98.7
Otros	3	1.1	1.3	100.0
Casos perdidos	44	16.5		100.0
TOTAL	267	100.0	100.0	

TABLA 55. Distribución de los sujetos de la muestra según el Departamento al que pertenecen.

Realizamos sólo un contraste con esta variable relacionándola con las cuatro dimensiones del cuestionario A. El análisis de varianza de una clasificación por rangos de Kruskal-Wallis mostró que no existe relación entre el departamento al que pertenecen los profesores y la percepción de las relaciones de trabajo en el centro.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Comenzaremos la discusión señalando y comentando algunas conclusiones metodológicas relacionadas con los instrumentos utilizados para pasar, luego, a la discusión de las conclusiones relacionadas con los supuestos teóricos de los que partimos, expuestos al formular los problemas de investigación y describir el diseño de la investigación.

En cuanto a los constructos teóricos que subyacen a cada cuestionario, así como a su operacionalización, hemos llegado a las conclusiones que se enumeran a continuación:

En primer lugar, consideramos que **el constructo relaciones de trabajo entre profesores** que subyace al primer cuestionario de este estudio es válido como aproximación inicial al trabajo conjunto entre profesores. Si lo comparamos con la propuestas de Andy HARGREAVES (1991b), puede observarse que hay muchas similitudes entre lo que él denomina "las formas de la cultura de la enseñanza" y nuestra definición de relaciones de trabajo. Nosotros definimos las relaciones de trabajo entre profesores como las distintas formas que puede adoptar el trabajo conjunto entre profesores. El trabajo conjunto entre profesores se refiere a la acción o tarea que los profesores realizan en común y que tiene un impacto potencial en la enseñanza en el aula o en el aprendizaje de los alumnos; dicha acción o tarea no siempre la realizan los profesores en interacción cara a cara. Como ya vimos, HARGREAVES define la forma de la cultura de los profesores de la siguiente manera:

> "Cuando hablo de la *forma* de la cultura de los profesores no me refiero a actitudes, creencias o prácticas sustantivas. La *forma* de la cultura de los profesores consiste en *patrones de relación* y *formas de asociación* característicos entre miembros de esas culturas. La *forma* de las culturas de la enseñanza se encuentran en la articulación particular

de relaciones entre los profesores y sus colegas." (HARGREAVES, 1991b: 219; cursiva en el original).

Aunque el cuestionario lo construímos a partir de las cuatro prácticas 'colaborativas' identificadas por LITTLE (1982), consideramos que esas cuatro prácticas, así como las demás que componen el cuestionario, definen patrones de relación entre profesores que encajan dentro del concepto propuesto por HARGREAVES (1991b).

Nos parece que la aproximación de HARGREAVES (1991b) es más interesante ya que integra las relaciones de trabajo dentro de un concepto más global como es el concepto de cultura profesional de la enseñanza. Sin embargo, también consideramos que nuestra propuesta de delimitación del concepto de colaboración (ver apartado 2.5. del capítulo II del MARCO TEORICO), en la que seguimos básicamente a LITTLE (1982, 1990a) y recogemos algunas ideas del propio HARGREAVES (1991b), aporta un marco de referencia más amplio para la comprensión de los posibles factores que contribuyen a la colaboración, así como de los distintos tipos posibles de colaboración.

Por otra parte, la operacionalización del constructo es muy mejorable. El cuestionario tiene varios problemas: por un lado, existe cierta falta de ajuste entre los niveles de trabajo conjunto (autocracia, aislamiento, cooperación y colaboración) en algunas dimensiones y entre dimensiones.[81] En la dimensión planificación conjunta hay mucha diferencia entre los niveles cooperación y colaboración, quizás por eso los profesores puntuaron en general muy alto este ítem. Posiblemente, una mejor forma de abordar el tema sería la construcción de un cuestionario

[81] Esta circunstancia ya la señaló uno de los expertos que revisó el cuestionario, pero cuando nos devolvió el cuestionario con los comentarios era imposible revisar el cuestionario en cuestión de contenidos ya que se había empezado a recoger datos en algunos centros (ver ANEXO VIII).

más adaptado a nuestro contexto siguiendo el siguiente proceso: (1) realizar un estudio de casos en centros con relaciones de trabajo colaborativas, (2) extraer las prácticas colaborativas más frecuentes y extendidas, (3) a partir de esos datos elaborar un cuestionario.

Con todo, consideramos que el cuestionario *Tipo de relaciones de trabajo entre profesores* es un instrumento válido como herramienta de diagnóstico inicial. De hecho, a partir de los comentarios expuestos realizamos una nueva versión del mismo, la cual está siendo utilizada para la recogida de datos de dos investigaciones en curso: una sobre las relaciones entre el trabajo colaborativo entre profesores y el trabajo cooperativo en el aula y otra sobre relaciones de trabajo en centros de Secundaria (B.U.P., F.P. y E.S.O./Bachillerato).[82]

En segundo lugar, pensamos que **la conceptualización de cultura organizativa que subyace al cuestionario de Handy** es cuestionable por diversas razones, vamos a señalar seis. En conexión con lo que comentamos en el MARCO TEORICO acerca del concepto cultura organizativa, consideramos que una sus limitaciones es que parte de una concepción de cultura como variable, importante sin duda pero variable al fin y al cabo, de alguna manera manipulable. Ello se explica, en parte, por el hecho de que está basado en un cuestionario elaborado por Roger HARRISON (1972; citado en HANDY & AITKEN, 1988) en el campo de la psicología social (LESSEM, 1992). Otra de sus limitaciones es que un cuestionario como instrumento para el estudio de una realidad compleja y multidimensional, como lo es la cultura organizativa, no es el mejor medio. Sin embargo, ello es coherente con la

[82] La primera de ellas la desarrolla Juvenal Padrón Fragoso, compañero de tareas docentes en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad de La Laguna, y la segunda la desarrolla Miriam becaria del Departamento, dirigidas ambas por el Dr. D. Amador Guarro Pallás. La nueva versión puede consultarse en el ANEXO XIII.

concepción de la cultura organizativa como variable manipulable. En conexión con ello, una tercera limitación es que se trata de un cuestionario cerrado que parte de cuatro culturas preestablecidas lo que presupone que todos los centros encajarán en alguna en particular o en una mezcla de ellas. En cuarto lugar, tal como lo entendemos, la teoría organizativa subyacente a la propuesta de Handy tiene muchos puntos en común con la teoría de la contingencia, cuyos supuestos básicos son (a) que no existe un modo óptimo de organizar y (b) que no todos los modos de organizar son igualmente eficaces (GONZALEZ GONZALEZ, 1988). En palabras de Handy:

> "Debe subrayarse desde el principio que no hay culturas totalmente buenas ni culturas totalmente malas. Todas las culturas son buenas en el lugar adecuado, porque cada cultura es buena para algunas cosas y menos buena para otras" (HANDY & AITKEN, 1988: 85).

Dicha teoría responde, a su vez, a una perspectiva racional y eficientista de la organización. En un texto pensado para directivos y estudiantes de dirección empresarial LESSEM (1992) incluye a Handy dentro de lo que denomina 'la vía racional' en el tratamiento de la cultura corporativa que se fundamenta en las ciencias administrativas o del comportamiento.[83] Estamos de acuerdo con Handy en que no existe una forma organizativa mejor por sí misma, pero si existen formas más buenas y justas, desde el punto de vista ético y social, que otras. Una quinta crítica que puede hacerse al planteamiento de Handy es que, aunque puede admitirse que las organizaciones escolares tienen en común ciertas características con otro tipo de organizaciones (HANDY & AITKEN, 1988; vid. capítulo 1), no está tan claro que la lógica de las organizaciones empresariales sea la misma que la de las

[83] Las otras tres 'vías' son 'la vía primaria' que tiene sus raíces en la antropología, la 'vía evolutiva' que tiene sus raíces en la biología y en la ecología y la 'vía metafísica', de la cual LESSEM (1992) no identifica sus raíces pero por los ejemplos que pone consideramos que puede decirse que aquellas están en la 'espiritualidad' entendida en el sentido sincretista en que se usa en la Movimiento de la Nueva Era ('New Age').

organizaciones escolares. Decimos esto porque las cuatro culturas surgieron en el estudio de organizaciones empresariales y fueron trasladadas por Handy al estudio de organizaciones escolares (HANDY & AITKEN, 1988), e incluso de organizaciones voluntarias ('voluntary organizations' en inglés; HANDY, 1988). Por último, la base teórica y empírica de las cuatro culturas puede decirse que es exigua y él no la explicita.

Todos estos comentarios revelan algo de nuestra ignorancia sobre el tema de las culturas organizativas cuando diseñamos este estudio pero, aunque ya entonces eramos conscientes de algunas de las limitaciones del cuestionario, nos pareció interesante adaptarlo a nuestro contexto y probar su validez en la práctica. Por eso seguimos adelante a pesar de nuestras dudas permanentes.

Hay cosas positivas que decir, sin embargo, a favor del cuestionario de Handy; LESSEM (1992) señala algunas de ellas. En primer lugar, aunque Handy parte de un esquema de cuatro culturas su análisis de la cultura no es biunívoco sino que enfatiza la adecuación cultural porque se fundamenta en la variedad. El propio Handy lo expresa así:

> "Estas son las formas de cultura puras, pero pocas organizaciones tienen una única cultura. Son más bien el producto de una mezcla de las cuatro. Lo que hace a cada organización diferente es la mezcla que escogen. Lo que las hace eficaces es, frecuentemente, el conseguir la mezcla adecuada en el momento adecuado" (HANDY & AITKEN, 1988: 91).

Ronnie Lessem lo ha resumido así:

> "Charles Handy, Catedrático de gestión de la London Business School, ha popularizado el enfoque de Harrison identificando las ideologías de las organizaciones con los cultos o las culturas. Además ha puesto un especial énfasis en la *adecuación cultural*, es decir, el hecho de adoptar la cultura conveniente en el momento y lugares adecuados.
>
> En otra palabras, como representante de la diversidad británica, Handy sugiere que la organización debe constituirse de forma consciente sobre una síntesis de cuatro 'culturas' -poder, función, tarea y persona- tal y como Harrison especificaba" (LESSEM, 1992: 55).

Contrastando las perspectivas de diversos teóricos de la cultura organizativa LESSEM (1992: 62) vuelve a repetir lo mismo:

> "Selznick y McCoy relacionan la gestión de valores con una identidad corporativa, comunidad y carácter generales. Roger Harrison, en un principio, y Charles Handy posteriormente, han abogado por la diversidad cultural más que por la uniforidad. En particular Handy está influenciado por la diversidad de corte europeo como algo opuesto a la tónica general americana".

Esto significa que en una misma organización pueden estar presentes varias culturas en los diferentes departamentos, divisiones o secciones, lo cual plantea un problema de integración, como ha señalado LESSEM (1992: 75):

> "Por supuesto, cuanto mayor diversidad exista respecto a las culturas que constituyen una sola organización, mayor será el esfuerzo a realizar para lograr su integración cultural.
>
> Para conseguir tal integración, Handy propone una nueva forma de *federalismo*, como extensión del antiguo concepto de *aldea*. Sin embargo, fiel al espíritu europeo está relativamente menos preocupado por la integración que por la diferencia y la adaptación".

A pesar de ello, consideramos que este planteamiento hace más justicia a la complejidad de las organizaciones y evita el uso estereotipado de las cuatro culturas.

En segundo lugar, creemos que es acertada la apreciación de Handy de que, por lo general la preferencia hacia una cultura determinada tiene que ver poco con una decisión racional:

> "...nuestra preferencia por una cultura o estilo particular es, frecuentemente, una cuestión de fe más que de lógica, dependiendo de la 'idea organizativa' con la que crecimos o con la que nos sentimos más temperamentalmente de acuerdo" (HANDY, 1988: 86).

LESSEM lo expresa diciendo que "Probablemente adquirimos nuestras preferencias culturales durante nuestras *primeras experiencias y de nuestro primer entorno*" (1992: 72).

Y, en tercer lugar, la lista de factores que influyen sobre la elección de la mezcla de culturas, según la propuesta de Handy (tamaño, flujo de trabajo, ambiente, historia y personas), pueden ser útiles para descubrir la diversidad cultural apropiada para una organización en un momento determinado. Como ya los expusimos en el MARCO TEORICO no nos extendemos al respecto.

Por otra parte, como ya adelantamos, este cuestionario fue el que presentó más problemas a los profesores que lo contestaron. Aparte de que es muy probable que las mayoría de los profesores contestaran el cuestionario mezclando las perspectivas de la cultura preferida por ellos y de la cultura dominante en la organización donde trabajaban, el diferente carácter de las nueve dimensiones del cuestionario también provocó confusión en las personas encuestadas. Tal como están formulados los ítems o dimensiones 1 a 3 tienen un carácter valorativo mientras que los ítems o dimensiones 4 a 9 tienen un carácter descriptivo.

Si se quisiera utilizar otra vez el cuestionario aconsejaríamos mantener el formato original que requiere dos respuesta de los sujetos una relativa a su cultura preferida y otra a la cultura dominante en la organización donde trabajan.[84]

En tercer lugar, consideramos que la propuesta de LITTLE (1990a) de distinguir entre la oportunidad y la interdependencia al hablar de la colaboración es apropiada. Dentro de la oportunidad entran las dimensiones que componen el cuestionario *Condiciones organizativas del trabajo en equipo*. Tomando como referencia exclusivamente los resultados de los análisis estadísticos aplicados a los datos recogidos podía optarse por eliminar casi dos tercios de los ítems del cuestionario, concretamente los ítems 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 17, 18, 19,

[84] Ver ANEXO XIV.

20, 21, 22, 23, 27, 28, 29 y 30. Sin embargo, por las razones apuntadas más arriba consideramos que sería más apropiado realizar sustituciones o modificaciones.

En la dimensión política institucional sería conveniente modificar la redacción de los ítems 2 y 5 aclarando a qué tipo de iniciativas se hace referencia. Los demás ítems podrían dejarse tal como están. Quizás podría añadirse tres ítems más similares a los ítems 4 a 6, pero referidos a grupos no formales como equipos de proyectos de innovación, equipos de centro, etc.

En la dimensión organización interna del profesorado podría ser conveniente eliminar los ítems 7, 10 y 11, y elaborar un ítem más relativo al liderazgo de los grupos de profesores. La dimensión organizaciones de espacios y tiempos podría quedar igual.

En la dimensión formación del profesorado para el trabajo en equipo quizás convendría eliminar los ítems 17 y 19 y elaborar uno más. La dimensión apoyo material podría quedar igual dado que el nivel de significatidad de los tres ítems no significativos se acerca a $p. < .10$.

Por último, la dimensión asesoramiento externo requeriría la elaboración de nuevos ítems dado que lo que se miden no es la influencia del asesoramiento externo sobre el trabajo en equipo sino el grado en que el centro recibe ayuda efectiva en cuatro ámbitos específicos.

Un problema surgido a la hora de contestar este cuestionario a continuación del *Cuestionario de culturas organizativas de los centros escolares* fue que algunos profesores tuvieron alguna confusión dado que en el cuestionario de Handy

requiere una respuesta ordinal mientras que la respuesta del *Condiciones organizativas del trabajo en equipo* debe ser cardinal. Este problema puede obviarse no pasando ambos cuestionarios juntos. Sin embargo, un problemas del propio cuestionario creemos que es la escala verbal de contestación que tiene una graduación descompensada y necesita mejorarse.

Puede argumentarse que el cuestionario *Condiciones organizativas del trabajo en equipo* no mide directamente la influencia de distintas variables organizativas en las relaciones de trabajo entre profesores sino más bien la percepción de los profesores acerca del grado en que en sus centros aparecen dichas variables. Sin embargo, puede ser útil para una primera aproximación al análisis de las condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores. No obstante, *si se quisiera utilizar otra vez convendría realizar cambios en la dirección de la propuesta realizada más arriba.*[85]

En cuanto a los problemas de investigación planteados he aquí las conclusiones a las que hemos llegado:

[85] Ver ANEXO XV.

Respecto a **las relaciones de trabajo entre profesores**, los resultados del ESTUDIO I muestran que las relaciones de colaboración no son algo frecuente en los centros de E.G.B. que componen la muestra analizada -considerando cada centro en su conjunto, no los grupos de profesores por separado. De la muestra final de 22 centros, sólo en 2 (9%) parecen predominar relaciones de colaboración y uno (4.5%) mostró una tendencia a la cooperación. En 11 centros (50%) no predominaba de modo significativo ningún tipo de relación de trabajo (aunque en cinco de ellos predominaba el aislamiento y en cuatro la cooperación) y en los 8 restantes (36.3%) predominaban relaciones de aislamiento. Esto es coherente con los resultados de la mayoría de las investigaciones realizadas sobre este tema (BREDO, 1977; COHEN, DEAL, MEYER & SCOTT, 1979; LITTLE, 1990a). "Las estructuras y las relaciones colegiadas han mostrado ser relativamente frágiles", afirma Judith W. LITTLE, y añade: "Relaciones, hábitos y estructuras que ha costado años construir pueden derrumbarse en cuestión de semanas" (1990a: 181).

¿Por qué los centros de mayor tamaño (mayores de 16 unidades) son aquellos en los que en mayor proporción no predomina algún tipo de relación de trabajo? No disponemos de evidencias suficientes para dar respuesta a esta cuestión, sin embargo, nos atrevemos a aventurar dos hipótesis, no excluyentes entre sí. Una posible respuesta puede ser que en los centros de mayor tamaño un menor número de profesores contestaron el cuestionario, en contraste con los centros de menor tamaño, por lo que los datos de los centros de mayor tamaño están 'incompletos'. Otra posible respuesta es que en los centros de mayor tamaño hay mayor dispersión en las respuestas dado que al haber un mayor número de profesores éstos tienen menos oportunidades de interactuar cotidianamente lo cual provoca que los profesores como colectivo dispongan de una perspectiva menos

común del centro, o dicho con otras palabras, una visión menos compartida que en centros pequeños.

Los resultados hubieran sido posiblemente diferentes si el análisis se hubiera hecho por grupos -formales o informales- de profesores dado que, como ya señalamos con anterioridad, los centros escolares no son entidades uniformes, lo que ocurre en una unidad organizativa no necesariamente ocurre en otra (WILSON y CORBETT, 1983). En este sentido sería interesante investigar qué tipo de relaciones de trabajo existen en las distintas unidades organizativas formales (Ciclos, Departamentos,...) o informales (grupos de innovación,...) de centros en los que predomine el aislamiento y en otros en los que predomine la colaboración, para ello se podría utilizar el mismo cuestionario *Tipo de relaciones de trabajo entre profesores* o estrategias cualitativas de investigación.[86]

De todas formas la proporción de centros en los que no parece existir un tipo de relaciones de trabajo dominante parece muy elevado (50% de la muestra). Por ello, con los datos disponibles de los 11 centros que parecían no tener un tipo de relaciones de trabajo dominante procedimos a un análisis de las respuestas de los miembros de los grupos formales al cuestionario A. Los resultados obtenidos fueron que en todos los centros, excepto cuatro, se mantuvieron los mismos resultados del análisis del centro en su globalidad: es decir, los profesores de los centros no manifiestan que en el centro haya un tipo de relaciones de trabajo dominante. Las excepciones fueron las siguientes: en el CENTRO 07 los tres miembros del Equipo Docente de Ciclo Medio (100% del equipo) señalaron que el tipo de relaciones dominante en el centro es la autocracia; en el CENTRO 14 los tres miembros del Departamento de Lengua y Humanidades que

[86] El ESTUDIO II, que sigue, fue un intento de abordar este tema.

contestaron el cuestionario (37.5% del equipo) indicaron que las relaciones dominantes en el centro eran de asilamiento; en el CENTRO 21 los cuatro miembros del Departamento de Matemáticas que constestaron el cuestionario (33% del equipo) señalaron que el tipo de relaciones de trabajo dominante en el centro era el aisalmiento; por último, en el CENTRO 22 los dos miembros del Equipo Docente de Ciclo Inicial que constestaron el cuestionario (50% del equipo) indicaron que el aislamiento era el tipo de relaciones de trabajo dominante en el centro (ver ANEXO XVI).[87]

El análisis de las respuestas de los miembros de los distintos grupos formales al cuestionario A nos permiten afirmar que las respuestas defectuosas influyeron en los resultados del análisis (tanto por grupos como del centro en su conjunto). Las respuestas defectuosas consistieron en: (a) que, en la versión de febrero de 1992, los profesores contestaron a cada uno de los ítems de la segunda columna que correspondían sucesivamente a los cuatro tipos de relaciones de trabajo (aislamiento, colaboración, autocracia y cooperación) o (b) que respondieron el cuestionario señalando sólo una frase de una de las dimensiones.

Otra posible explicación podría estar en que la conjunción de algunas variables provocan que entre los profesores de los centros no haya acuerdo sobre el tipo de relaciones de trabajo dominante. Concretamente la inestabilidad de la plantilla y la ausencia de Plan de Dirección en un centro (CENTRO 04), la falta de continuidad de la Dirección y la ausencia de Plan de Dirección en tres centros (CENTROS 11, 19 y 21) y la conjunción de las tres variables en dos centros (CENTROS 12 y 18) quizás expliquen los

[87] Asumiendo que la opinión de los profesores de estos grupos formales puede tomarse como válida respecto a las relaciones de trabajo entre profesores en el centro en su conjunto, repetimos el análisis para averiguar si existía alguna relación entre el tipo de relaciones de trabajo dominante y el tamaño del centro, adscribiendo estos cuatro centros a la categoría aislamiento, y obtuvimos como resultado que no existe relación estadísticamente significativa entre ambas variables (consultar ANEXO XVI).

resultados obtenidos en la mitad de los centros en los que parece no existir un tipo de relaciones dominante. Esto podría significar que la inestabilidad de la plantilla, la falta de continuidad en la Dirección y la ausencia de un Plan de Dirección impiden el desarrollo de un patrón de relaciones de trabajo claramente dominante.

Estos resultados permiten, al menos, dos interpretaciones:

(a) que en la mitad de los centros de la muestra no existe un tipo de relaciones de trabajo dominante,

(b) que los profesores de esos centros no tienen una perspectiva similar acerca de lo que pasa en su centro.

El resultado de los análisis por grupos formales de los centros sin relaciones de trabajo dominantes nos hace sospechar que, posiblemente en los cuatro centros señalados (07, 14, 21 y 22), puede que exista un tipo de relaciones dominante, mientras que en los otros siete quizás no.

Por otra parte, que los profesores no tengan una perspectiva similar acerca de las relaciones de trabajo dominantes en el centro puede deberse a que existe diversidad en cuanto al tipo dominante en cada uno de los Equipos y Departamentos.

En cuanto a la **cultura organizativa**, los resultados del ESTUDIO I indican que la cultura dominante en la mayoría de los centros de E.G.B. de la muestra parece ser la cultura de la tarea (un 72.7%). Estos resultados son coherentes con los alcanzados por el propio Handy con una muestra de escuelas del Reino Unido, quien señala que los profesores de centros de educación primaria son "aficionados a la cultura de la tarea", y "las escuelas

primarias puntuaron en los cuestionarios como culturas de la tarea casi puras" (HANDY & AITKEN, 1988: 93).

Sin embargo, estos resultados requieren ciertas matizaciones. Por un lado, el volumen de datos del cuestionario sobre culturas organizativas fue más reducido que los del cuestionario *Tipo de relaciones de trabajo entre profesores*, ya que resultó más difícil de contestar para los profesores. Por otro lado, el cuestionario original de Handy requiere dos respuestas por parte de las personas encuestadas: una acerca de la cultura organizativa preferida por ellas y otra acerca de la cultura de la organización en que trabajan. Con el objeto de no aumentar el tiempo de administración de los tres cuestionarios del ESTUDIO I, la versión que utilizamos del cuestionario de Handy requería sólo una respuesta relativa a la cultura de la organización en que trabajan, por lo que es muy propable que las mayoría de los profesores contestaran el cuestionario mezclando ambas perspectivas (la de la cultura preferida y la de la cultura dominante en la organización donde trabajaban). Por todo ello consideramos que los resultados deben tomarse con mucha cautela. De todas formas, podría resultar provechoso utilizar el cuestionario en su forma original, con dos tipos de respuesta, para averiguar si se reproduce el mismo resultado que hemos obtenido en este estudio u otro diferente.

Los análisis estadísticos realizados con los datos obtenidos señalan que **el tamaño del centro** no parece estar relacionado con el tipo de relaciones de trabajo dominante. Las investigaciones realizadas acerca de la influencia del tamaño de la escuela sobre los niveles de innovación también han dado resultados contradictorios (vid. TYLER, 1991: 58-61).

Sin embargo, sospechamos que esta variable puede ser determinante dado que, al haber medido las relaciones de trabajo a nivel de centro en su totalidad, parece obvio que, en general, en centros más pequeños será más fácil que todos los profesores lleguen a desarrollar relaciones de trabajo similares. No obstante, pudiera ser que la diferencia de tamaño entre centros de E.G.B. no sea significativa pero sí lo sea entre centros de primaria y centros de secundaria. También puede ser que el tamaño del centro influya en las relaciones de trabajo pero que no actúe por sí misma sino asociada a otras variables. Por lo tanto, serán necesarios más estudios para averiguar la influencia del tamaño del centro en las relaciones de trabajo entre profesores.

En cuanto a las variables organizativas que condicionan el trabajo conjunto entre profesores, **el cuestionario *Condiciones organizativas del trabajo en equipo*** puede ser útil como instrumento de diagnóstico del grado de *oportunidad* para el trabajo conjunto en el centro (LITTLE & BIRD, 1984; LITTLE, 1990a), dado que los análisis estadísticos realizados revelan que la puntuación global del mismo tiene que ver con el tipo de relaciones de trabajo dominante en un centro. Sin embargo, más específicamente, sólo tres variables parecen estar relacionadas con el tipo de relaciones de trabajo entre profesores: la política institucional, la organización de espacios y tiempos, y el apoyo material.

La **política institucional** parece estar relacionada con el tipo de relaciones de trabajo: los profesores de centros con relaciones de trabajo de colaboración o cooperación puntuaron más alto los ítems de esta dimensión que los profesores de los centros en los que predominaban relaciones de aislamiento o en los que no predominaba ningún tipo en particular.

El análisis por ítems revela que el aspecto más directamente relacionado con el tipo de trabajo conjunto es ***la previsión del director y del equipo directivo de tiempo, al elaborar los horarios, para que los profesores puedan reunirse.*** Esto es coherente con el hecho de que también la variable organización de espacios y tiempos haya resultado significativamente relacionada con el tipo de trabajo conjunto. Sin embargo, consideramos que los otros aspectos (reflejados en las parejas de ítems 2 y 5, y 3 y 6) puede que también influyan en el trabajo conjunto aunque los datos disponibles no lo indiquen así. El problema con los ítems 2 y 5 (¿En qué medida el director/equipo directivo del centro promueve y apoya el trabajo de los profesores en Ciclos y Departamentos dando su apoyo personal a las iniciativas de los profesores?) puede haber sido la falta de concreción, no se especifica de qué tipo de inciativas se trata. Por otra parte, el problema con los ítems 3 y 6 puede haber sido la falta de costumbre de los directores y equipos directivos de describir en detalle cómo entienden el trabajo en equipo, dado que estos ítems recibieron una puntuación más baja respecto a los demás de la misma dimensión.

La **organización de espacios y tiempos** parece estar también relacionada con el tipo de trabajo conjunto entre profesores dado que los análisis estadísticos, tanto de la puntuación global de esta variable como la parcial de los ítems que la componen, resultaron significativos. Los tres aspectos de la organización de espacios y tiempos que parecen estar más directamente relacionados con el tipo de trabajo conjunto son: ***un horario que facilite que todos los profesores del centro, y que también los profesores de los diversos equipos (Ciclos y Departamentos), puedan reunirse periódicamente para revisar su enseñanza; y la disponibilidad de espacios suficientes y adecuados para las reuniones de todos los profesores del centro, y para las***

reuniones de grupos de profesores (Ciclos y Departamentos). Los profesores de centros con relaciones de trabajo de colaboración o cooperación puntuaron más alto cada uno de los ítems de esta dimensión que los profesores de los centros en los que predominaban relaciones de aislamiento o en los que no predominaba ningún tipo en particular.

Como ya señalamos, una de las preguntas planteadas en la entrevista con miembros de los equipos directivos de los centros de la muestra tenía que ver con la *disponibilidad de espacio para reuniones.* Casi un tercio de las respuestas (7; 31.8% d la muestra) revelaron que en dichos centros no hay espacios suficientes o adecuados para el trabajo en grupo entre profesores (cinco de esos centros fueron de los clasificados entre los que no tienen un tipo de relaciones de trabajo dominante).

El **apoyo material** parece que está relacionado con el tipo de trabajo conjunto entre profesores. El análisis por ítems revela que los tres aspectos más directamente relacionados con el tipo de trabajo conjunto son ***la existencia, disponibilidad y organización del uso de máquinas para realizar copias.*** Los tres ítems que no resultaron estadísticamente significativos se referían a la cantidad, variedad y organización del uso de materiales curriculares. Creemos que esto no significa necesariamente que los materiales no estén relacionados con el tipo de trabajo conjunto porque los profesores de los centros estudiados evaluaron de modo diferente la cantidad y variedad de materiales disponibles a un nivel de significatividad de ambos ítems (21 y 22) relativanente alto ($p < .14$ y $p < .13$, respectivamente). La organización del uso de materiales curriculares, por otra parte, sí fue evaluada de modo similar por los profesores de los centros estudiados (ver TABLA 34).

Como ya se señaló, dos de las preguntas planteadas en la entrevista con miembros de los equipos directivos de los centros de la muestra tenían que ver con la *disponibilidad y uso de equipos de hacer copias*. Aunque todos los centros contaban con al menos una fotocopiadora, en algo más de una cuarta parte de los centros la muestra (27.2%) las máquinas se traban o estropean con frecuencia.

Consideramos que el hecho de que las variables organización interna del profesorado, formación y apoyo al trabajo en equipo, y asesoramiento externo no hayan aparecido relacionadas con la variable tipo de trabajo conjunto no se debe a la inoperancia de las mismas sino a otras razones.

Respecto a la variable **organización interna del profesorado** dos de los ítems en los que la operativizamos, los relativos a la continuidad y efectividad de las reuniones de los grupos formales, parecen estar relacionadas con el tipo de relaciones de trabajo entre profesores, es decir: los profesores de los centros con relaciones de trabajo de colaboración o cooperación puntuaron más alto dichos ítems que los profesores de los demás centros. Esto nos hace sospechar que el problema puede estar no en la variable sino en su operacionalización.

Una de las preguntas planteadas en la entrevista con miembros de los equipos directivos de los centros de la muestra tenían que ver con los *coordinadores de equipos*. Cuatro de las personas entrevistadas señalaron abiertamente que la coordinación de equipos no es algo apetecible ya que conlleva bastante trabajo en unas condiciones muy limitadas (la liberación de horas de 1 ó 2 horas docencia no permite realizar las tareas adecudamente) y no hay incentivos (económicos o de otro tipo). Consideramos que esta situación es generalizada en todos los centros escolares lo

cual no significa que la organización interna del profesorado no esté relacionada con las relaciones de trabajo entre profesores, sino que las carencias a este respecto es un factor que impide el desarrollo de relaciones colaborativas.

Respecto a la variable **formación y apoyo al trabajo en equipo**, es significativo que sólo 82 profesores, es decir algo menos de un tercio de la muestra (el 32.4%), manifestaran haber recibido formación en temas relativos a la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y al desarrollo de reuniones, y, aún menos, 57, es decir algo menos de una cuarta parte (el 23.6%), señalaran recibir ayuda y asesoramiento en el centro en temas relativos a la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y al desarrollo de reuniones. Como ya adelantamos al exponer los resultados, la ausencia de relación de esta variable con las relaciones de trabajo entre profesores creemos que se debe a la carencia de formación para el trabajo en equipo con independencia del tipo de relaciones de trabajo dominante en los centros, más que a la variable en sí misma. Es curioso, si no sintomático, que en un contexto de reforma donde se enfatiza la importancia del trabajo en grupos de profesores se haya prestado tan poca atención a la formación de los profesores en temas tan elementales como la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones.

En cuanto a la variable **asesoramiento externo** creemos que el problema está, nuevamente, en la operacionalización: una lectura detenida de los cuatro ítems que la concretan revela que lo que se mide no es la influencia del asesoramiento externo sobre el trabajo en equipo sino al grado en que el centro recibe ayuda efectiva en cuatro ámbitos (la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales, la enseñanza de asignaturas concretas, la elaboración y seguimiento del Plan de Centro y la

elaboración y seguimiento de proyectos de trabajo concretos). Por ello, nos atrevemos a afirmar que aunque no todo asesoramiento externo como tal contribuye al trabajo conjunto entre profesores determinados tipos de asesoramiento pueden contribuir a él.

En cuanto a las variables descriptivas, los resultados del estudio muestran que los profesores con más **experiencia docente en general** valoraron más positivamente los ítems del cuestionario *Tipos de relaciones de trabajo entre profesores* relacionados con las dimensiones apertura y planificación conjunta. Sospechamos que este resultado se debe más a la deseabilidad social que a que los profesores con más experiencia docente realmente conversen más sobre la enseñanza o planifiquen conjuntamente con más frecuencia que los profesores con menos experiencia. No obstante, esta sospecha necesitaría ser confirmada por otras investigaciones, porque también podría ser el caso que los profesores con más años de experiencia docente estén más dispuestos a conversar sobre la enseñanza y a planificar conjuntamente.

Por otra parte, los profesores con más **experiencia docente en el mismo ciclo o asignatura** valoraron más positivamente los ítems del cuestionario *Tipos de relaciones de trabajo entre profesores* relacionados con las dimensiones planificación conjunta y ayuda mutua, sin embargo evaluaron más negativamente el ítem relacionado con la dimensión visibilidad. Los resultados en cuanto a la planificación conjunta y la ayuda mutua podría interpretarse en el sentido de que los profesores con más experiencia en el mismo ciclo o asignatura se encuentran más seguros, que los profesores con menos experiencia, como para planificar la enseñanza con otros colegas y para dar y recibir ayuda sobre temas relacionados con la enseñanza en el aula. El resultado respecto a la visibilidad podría explicarse porque la

especialización tiende a 'encerrar' a los profesores en sus aulas. Esta hipótesis es bastante plausible dado que al considerarse una persona capacitada y especializada en un ámbito concreto es habitual tender a la autosuficiencia. Sin embargo, estas explicaciones necesitarían ser confirmadas por otras investigaciones.

La **pertenencia al equipo directivo del centro** no parece estar relacionada con la percepción de las relaciones de trabajo entre profesores pero sí parece influir en la percepción acerca de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo. Los miembros de equipos directivos valoraron más las condiciones organizativas para el trabajo conjunto puntuando más alto en el cuestionario *Condiciones organizativas del trabajo en equipo* en su conjunto. Por dimensiones, los miembros de equipos directivos valoraron más la política institucional, la formación del profesorado y el apoyo material.

Es de destacar que, en comparación con la puntuación dada por los profesores de centros con distintos tipos de relaciones de trabajo, los miembros de equipos directivos hayan puntuado más alto y de modo significativo la formación para el trabajo en equipo, en contraste con los profesores que no son miembros de equipos directivos. Esto podría deberse a que los miembros de equipos directivos sí han recibido formación para el trabajo en equipo, dado que en esta variable los ítems del cuestionario estaban formulados en sentido personal e individual. También es curioso, si no paradójico, que los miembros de equipos directivos hayan puntuado más bajo y de modo significativo la organización de espacios y tiempos, en comparación con la puntuación dada por los profesores de los distintos tipos de centros. ¿Será debido a que los miembros de equipos directivos no son conscientes de

apoyar el trabajo en equipo reservando tiempos y espacios para el trabajo de Ciclos y Departamentos?

La diferencia entre las percepciones de personas miembros y no miembros de equipos directivos es coherente con las apreciaciones de BERG & SÖDERSTRÖM quienes argumentan que "cada individuo interpreta la realidad objetiva a partir de factores tales como los antecedentes y valores personales, y el campo de visión personal" (1988: 247). Por ello es razonable pensar que "personas con diferentes ocupaciones en las escuelas tienden a tener *campos de visión* bastante diferentes cuando interpretan un rango de circunstancias objetivas" (BERG & SÖDERSTRÖM, 1988: 247).

Por otra parte, la puntuación más elevada de miembros del equipo directivo puede deberse al hecho de poseer una perpectiva más global del centro que los demás compañeros o al deseo de evaluar más positivamente al centro. De hecho algunos miembros de equipos directivos percibieron el tercer cuestionario como una evaluación del equipo directivo (como reveló la entrevista inicial con la Directora de uno de los centros estudiados). De nuevo es necesario señalar que estas explicaciones necesitarían ser confirmadas o rechazadas por otras investigaciones.

El **haber pertenecido al equipo directivo del centro** no parece estar relacionado con la percepción de las relaciones de trabajo entre profesores ni con las condiciones organizativas para el trabajo en equipo. Sin embargo, la puntuación de los profesores que han pertenecido al equipo directivo, en contraste con los que no han pertenecido, en la dimensión planificación conjunta del cuestionario *Tipos de relaciones de trabajo entre profesores* es menor y con un nivel de significatividad que aunque no llega a la probabilidad inicialmente establecida es

relativamente alta ($p < .1005$). Esto creemos que puede significar que el haber pertenecido al equipo directivo hace a los profesores más realistas respecto al grado en que los colegas planifican conjuntamente la enseñanza dado que el haber ocupado roles de dirección y gestión les ha permitido conocer la situación del centro en su conjunto. Del mismo modo que respecto a los demás comentarios interpretativos que hemos realizado, esta explicación necesitaría ser confirmada o rechazada por otras investigaciones.

Por último, la **pertenencia a un Ciclo** parece estar relacionada con una de las dimensiones del cuestionario *Tipos de relaciones de trabajo entre profesores*, la dimensión visibilidad. Los profesores de Ciclo Inicial valoraron más positivamente que los de los demás ciclos esta dimensión. Ello puede significar que la observación mutua ocurre más entre profesores de Ciclo Inicial que entre los de los demás ciclos, extremo que sería necesario confirmar con otras investigaciones.

Las conclusiones principales de este estudio pueden resumirse de la siguiente manera:

(En cuanto a los instrumentos utilizados para la recogida de datos)

1. El constructo ***relaciones de trabajo entre profesores*** que subyace al primer cuestionario de este estudio puede ser válido como aproximación inicial al trabajo conjunto entre profesores. Puede decirse, por tanto, que el cuestionario *Tipo de relaciones de trabajo entre profesores* -con las revisiones propuestas- es un instrumento útil como herramienta de diagnóstico inicial (ver ANEXO XIII).

2. La conceptualización de ***cultura organizativa*** que subyace al cuestionario de Handy es cuestionable. Sin embargo, tomando en cuenta sus limitaciones y no utilizando de forma estereotipada las cuatro culturas, el cuestionario *Tipo de cultura organizativa de los centros escolares* -con las revisiones propuestas- puede ser un instrumento útil como herramienta de diagnóstico inicial (ver ANEXO XIV).

3. La propuesta de LITTLE (1990a) de distinguir entre la oportunidad y la interdependencia al hablar de la colaboración parece apropiada; dentro de la oportunidad entran las dimensiones del cuestionario C que corresponden a algunas ***condiciones organizativas para el trabajo conjunto***. Aunque los análisis estadísticos realizados no validan todas las dimensiones del cuestionario consideramos que puede ser útil para una primera aproximación al análisis de las condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores. No obstante, si se quisiera utilizar otra vez el cuestionario *Condiciones organizativas del trabajo en equipo*, convendría realizar cambios en la dirección de la propuesta realizada más arriba.

(En cuanto a las relaciones de trabajo)

4. Las relaciones de colaboración no son algo frecuente en los centros de E.G.B. que componen la muestra analizada, considerando cada centro en su conjunto, no los grupos de profesores por separado (9% de la muestra). El ***tipo de relaciones de trabajo dominante*** parece ser el **aislamiento** (36.3% de la muestra), aunque el numero de centros en los que no existe un tipo de relaciones de trabajo dominante o cuyos profesores no tienen una percepción similar acerca de las relaciones de trabajo en su centro es el más elevado (la mitad de la muestra).

(En cuanto a la cultura organizativa)

5. ***La cultura organizativa*** dominante en la mayoría de los centros de E.G.B. de la muestra parece ser **la cultura de la tarea** -según la clasificación de Handy. Sin embargo, este resultado debe tomarse con cautela debido a que este cuestionario fue el que más trabajo costó rellanar a los profesores y a que no utilizamos el mismo formato que el cuestionario original.

(En cuanto al tamaño de los centros)

6. El ***tamaño del centro*** no parece estar relacionado con el tipo de relaciones de trabajo entre profesores. Sin embargo, el hecho de que en una alta proporción de los centros de mayor tamaño no predominase ningún tipo de relaciones de trabajo merecería profundización.

(En cuanto a las variables organizativas en general y cada una de ellas en particular)

7. El cuestionario *Condiciones organizativas del trabajo en equipo* puede ser útil como instrumento de diagnóstico del grado de **oportunidad** para el trabajo conjunto en el centro (LITTLE & BIRD, 1984; LITTLE, 1990a), dado que los análisis estadísticos realizados revelan que la puntuación global del mismo tiene que ver con el tipo de relaciones de trabajo dominante en un centro.

8. Las tres variables organizativas que parecen estar directamente relacionadas con el tipo de relaciones de trabajo dominante entre profesores son: la política institucional, la organización de espacios y tiempos, y el apoyo material.

9. El aspecto de la **política institucional** que parece estar más directamente relacionado con el tipo de trabajo conjunto es la previsión del director y del equipo directivo de tiempo, al elaborar los horarios, para que los profesores puedan reunirse.

10. Los cuatro aspectos de la **organización de espacios y tiempos** que parecen estar más directamente relacionados con el tipo de trabajo conjunto son: un horario que facilite que todos los profesores del centro, y que también los profesores de los diversos equipos (Ciclos y Departamentos), puedan reunirse periódicamente para revisar su enseñanza; y la disponibilidad de espacios suficientes y adecuados para las reuniones de todos los profesores del centro, y para las reuniones de grupos de profesores (Ciclos y Departamentos).

11. Los tres aspectos del **apoyo material** que parecen estar más directamente relacionados con el tipo de trabajo conjunto son la existencia de suficientes máquinas para realizar copias, su disponibilidad y la organización de su uso.

12. En principio, el análisis de los datos disponibles apunta que las otras tres variables organizativas consideradas (**organización interna del profesorado, formación y apoyo al trabajo en equipo** y **asesoramiento externo**) parecen no estar relacionadas con el tipo de relaciones de trabajo. Sin embargo, por las razones aducidas, pensamos que no deben descartarse en cualquier análisis serio de las condiciones organizativas para el trabajo conjunto.

ESTUDIO II:

LOS PATRONES DE RELACIÓN ENTRE PROFESORES: SU INFLUENCIA EN LA COMUNIDAD DE METAS, LOS PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES Y LA COMUNICACIÓN INTERNA DEL CENTRO

1. INTRODUCCIÓN

Como ya indicamos al presentar el Estudio I, entendemos que dicho estudio tiene un carácter meramente descriptivo y no aporta explicación sobre los procesos de trabajo conjunto entre profesores y sus consecuencias en la vida de los centros. Por eso, el objeto de este segundo estudio es explorar en la práctica cómo trabajan conjuntamente los profesores -no exclusivamente a través de sus percepciones.

Desde el punto de vista organizativo, los centros escolares no son entidades uniformes, lo que ocurre en una subunidad no necesariamente ocurre en otra. En este sentido interesa explorar qué tipo de relaciones de trabajo existen en las diversas subunidades organizativas, sean formales (Claustro, Departamentos, Equipos Docentes) o informales (grupos de trabajo o grupos de proyectos de innovación) (WILSON & CORBETT, 1983).

Según la literatura generada en otros países, las relaciones de trabajo colaborativo entre el profesorado influyen en, y reciben influencia de, diversos ámbitos organizativos de la vida de los centros educativos. Por una parte, contribuyen a la configuración de un conjunto de metas que es asumido -aunque sea en diverso grado- por el profesorado (del centro o de la subunidad organizativa de que se trate). Por otra parte, provocan que los profesores participen y tengan mayor influencia en la toma de decisiones que afectan a la escuela o a la subunidad.

Además la colaboración supone un aumento y una mejora de la comunicación institucional, en sentido horizontal y vertical. Hemos seleccionado estos ámbitos por su aparición recurrente en la literatura y por que de cara a la mejora escolar consideramos que son elementos clave en la vida de los centros escolares (BREDO, 1977; GONZALEZ GONZALEZ, 1990; JONHSON, 1976; LITTLE, 1982; MILES, 1965; ROSENHOLTZ, 1985; 1989a; 1989b; WELLISCH, MacQUEEN, CARRIERE & DUCK, 1978; WILSON, 1985; WILSON Y CORBETT, 1983).

En nuestro contexto no conocemos investigaciones que aborden estos problemas[88] por lo que los datos que podamos recoger, y su interpretación, pueden aportar conocimiento relevante para el trabajo conjunto entre profesores, así como para las tareas de asesoramiento a colectivos de profesores y a centros educativos.

A continuación exponemos el objetivo de este segundo estudio; luego explicaremos el diseño del estudio, es decir, los problemas de investigación y el tipo de estudio de que se trata con sus respectivas fases; en tercer lugar, describiremos brevemente la historia del estudio de casos, que incluye una breve caracterización de cada centro, una explicación del desarrollo de la investigación y sus sucesivas reelaboraciones, y los informe finales de cada caso, tal como fueron entregados en las escuelas; por último, presentaremos las conclusiones a las que hemos llegado en este segundo estudio.

---

[88] Sólo hemos tenido acceso al trabajo de MARTINEZ SANCHEZ (1993) que está dedicado al estudio de la investigación cooperativa más que a investigar el tipo de relaciones de trabajo colaborativo entre profesores. En CHAMBERLIN (1990) se encuentra un estudio bastante interesante sobre tres escuelas cooperativas vascas en el que se aplican categorías de análisis de las teorías de Gadamer, Habermas y Giroux que, aunque no centrado específicamente en el trabajo colaborativo entre profesores, tiene por objeto averiguar las relaciones entre el contexto social de las escuelas (localizadas en amplias redes con cooperativas industriales) y la participación de los alumnos en la vida de las aulas y de las escuelas, así como en su preparación o no para una democracia económica trabajador-propietario.

1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA GENERAL DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este segundo estudio es **analizar el tipo de relaciones de trabajo y el patrón de cultura profesional predominantes entre los profesores de un centro, para estudiar su relación con la comunidad de metas, el grado de influencia en la toma de decisiones y la comunicación interna en el centro en su conjunto y en las distintas subunidades (Departamentos, Ciclos, grupos estables de trabajo).**

2. DISEÑO DEL ESTUDIO

Se trata de un estudio de casos (MARTINEZ RODRIGUEZ, 1990; SABIRON SIERRA, 1990) con el objeto de profundizar en el análisis de las relaciones de trabajo entre profesores y matizar las conclusiones del Estudio I. Concretamente estudiamos dos centros con relaciones de trabajo entre profesores diferentes: uno caracterizado por relaciones profesionales en las que predomina el aislamiento y otro caracterizado por cierto grado de colaboración.

En primer lugar, expondremos en detalle los problemas de investigación inicialmente planteados para describir luego el diseño general del estudio.

2.1. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

Dado el carácter abierto de un estudio de casos las cuestiones de investigación sufrieron algunas variaciones debido, principalmente, a las modificaciones en nuestra propia comprensión del tema a lo largo del estudio así como a las incidencias del propio desarrollo del estudio en cada uno de los dos escenarios. Por lo tanto, lo que aparece a continuación es la

lista de cuestiones con la que contabamos al comenzar a recoger datos en los centros.

1. ¿Cómo es la **organización formal e informal del profesorado** (subunidades, grupos formales e informales)? ¿Qué **tipo de relaciones de trabajo** (LITTLE, 1982; 1990b) y qué **patrón de cultura profesional** (HARGREAVES, 1990) predominan en los grupos identificados?

Partimos del supuesto de que la historia del centro y de cada subunidad (qué personas y circunstancias influyeron decisivamente en su estructuración; cuál es el grado de estabilidad de la plantilla,...) es un elemento que permite explicar, al menos en parte, la configuración actual (formal e informal) del centro o subunidad.

2. ¿Existe cierto **consenso acerca de las metas** de la escuela y de la subunidad (o grupo)? En caso afirmativo ¿cuáles son las metas comunes? ¿Existe alguna evidencia de la influencia del tipo de relaciones y cultura profesional dominante sobre la comunidad de metas (vínculo cultural) (WILSON & CORBETT, 1983)?

A partir de la literatura consultada puede esperarse que si el tipo de relaciones y cultura es colaborativa (o tiende a ella) los profesores del centro o de la subunidad (o grupo) se caracterizarán por compartir ciertas metas (GONZALEZ GONZALEZ, 1990; MILES, 1965; ROSENHOLTZ, 1989a; WILSON Y CORBETT, 1983).

3. ¿Cuáles son los **ámbitos temáticos acerca de los que se toman decisiones** y **cómo es la participación en la toma de decisiones** en la escuela en su conjunto y en las subunidades (o grupos)? ¿Existe alguna evidencia que muestre que el tipo de relaciones y cultura profesional dominante están relacionadas con

el grado de influencia de los profesores en las decisiones que afectan a la escuela y a la subunidad?

A partir de la literatura consultada puede esperarse que si el tipo de relaciones y cultura es colaborativa (o tiende a ella) el centro o la subunidad se caracterizará porque los profesores tendrán bastante influencia en las decisiones que afectan a toda la escuela o subunidad (BREDO, 1977; GONZALEZ GONZALEZ, 1990; JONHSON, 1976; MILES, 1965; ROSENHOLTZ, 1989a; 1989b).

4. ¿Cómo es **la comunicación horizontal (inter e intraunidades) y la comunicación vertical (ascendente y descendente)** en la escuela y en las diversas subunidades? ¿Existe alguna evidencia de que el tipo de relaciones y cultura profesional dominante influye en la dirección, cantidad, contenido y calidad de la comunicación interna en la escuela y en las subunidades (o grupos) (vínculo interpersonal - WILSON & CORBETT, 1983)?

A partir de la literatura consultada puede esperarse que si el tipo de relaciones y cultura es colaborativa (o tiende a ella) el centro o la subunidad se caracterizará porque los profesores mantendrán una gran cantidad de intercambio verbal -tanto en dirección horizontal como vertical-, centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que les proporcionará ideas útiles para la práctica y un marco explicativo para su acción educativa (BREDO, 1977; LITTLE, 1982; MILES, 1965; WELLISCH, MacQUEEN, CARRIERE & DUCK, 1978;).

La forma final que adoptaron las cuestiones de investigación en cada escenario en particular puede consultarse en los informes finales del estudio de cada centro, que incluímos más adelante.

2.2. DISEÑO GENERAL DEL ESTUDIO

Uno de los rasgos básicos de un estudio de casos es su carácter no lineal debido a las sucesivas reelaboraciones que tienen lugar a lo largo de su desarrollo. Sin embargo, para facilitar la comprensión del proceso a quienes lean este informe y posibilitar la discusión, el análisis y la crítica del mismo, pueden distinguirse las siguientes fases generales: planificación inicial; selección de centros, entrada y negociación; recogida de datos; análisis de la información y elaboración de informes (ver FIGURA 20).

1ª fase: **PLANIFICACION INICIAL**
2ª fase: **SELECCION DE CENTROS, ENTRADA Y NEGOCIACION**
3ª fase: **RECOGIDA DE INFORMACION**
4ª fase: **ANALISIS DE LA INFORMACION**
5ª fase: **ELABORACION DE INFORMES**

FIGURA 20. Fases generales del estudio de casos.

1ª fase: **PLANIFICACION INICIAL**

Esta primera fase implica la previsión global inicial de todo el estudio de casos y se llevó a cabo entre julio y septiembre de 1992. Dicha planificación, en cuanto a fases, está resumida en la Tabla 56. También se esbozaron las cuestiones de investigación, las cuales pueden consultarse en el ANEXO XVII. Lo

expuesto en la introducción a este ESTUDIO II y la enunciación de los problemas de investigación revelan los supuestos teóricos desde los que emprendimos esta investigación.

---

1. Planificación inicial (objetivos y problemas o hipótesis)
   - muestreo inicial de situaciones a estudiar
     * ¿está planteado correctamente el problema-interrogante? ¿aborda cuestiones relevantes?
   - situar el problema dentro de una perspectiva teórica

2. Constitución y formación del equipo de investigación.
   - ¿Quiénes formarán el equipo? ¿De qué formación habrá que proveerle?

3. Selección de centros. Entrada ("porteros") y negociación (Sept.-Oct.).
   - decidir el tipo de centro a estudiar
   - solicitar el permiso al centro
   - negociación
   - escribir y publicar acuerdos

4. Exploración inicial.
   - selección de fuentes e informantes/muestreo de situaciones
   - recogida de datos (primer trimestre)
   - análisis y planificación (vacaciones de Navidad)

5. Segunda exploración.
   - selección de informantes/muestreo de situaciones
   - recogida de datos (algunas semanas del 2° trimestre)
   - análisis y planificación (Carnavales y Semana Santa)

6. Tercera exploración.
   - selección de informantes/muestreo de situaciones
   - recogida de datos (dos meses del tercer trimestre)

7. Análisis e interpretación de los datos. (Abril-Junio)

8. Elaboración del informe:
   - elaboración inicial del informe, (Mayo-Junio)
   - negociación del informe, (Junio)
   - elaboración del informe final (Julio-Agosto).
   - remitir el informe final al centro (Septiembre).

Tabla 56. Planificación inicial del estudio de casos.

2ª fase: **SELECCION DE CENTROS, ENTRADA Y NEGOCIACION**

La selección de centros se llevó a cabo al comenzar el curso 1992-93. A partir del diseño del estudio era necesario seleccionar un centro con relaciones de trabajo colaborativas y un centro caracterizado por el aislamiento. El centro 'colaborativo' se seleccionó entre los investigados en el Estudio I. Escogimos el centro que en el Cuestionario ***Tipos de relaciones de trabajo entre profesores*** dió una puntuación más alta en colaboración (colegio 005 del Estudio I, desde ahora Centro A). Por otra parte, a través de conversaciones informales, habíamos descubierto que dicho centro tenía 'fama de buen colegio' por tener buenos profesores y, los alumnos, buenos resultados académicos. El centro caracterizado por el aislamiento lo escogimos debido a nuestro conocimiento del mismo. No estaba incluído originalmente en la muestra de centros del Estudio I pero pedimos a los profesores que rellenaran los cuestionarios y lo incluímos en la muestra final (se trata del centro 009, a partir de ahora Centro B).

La entrada al centro A y la negociación la hicimos a través de la Directora. La entrada al centro B la hicimos a través del Jefe de Estudios y la negociación con el Equipo Directivo y los Coordinadores de Ciclo. En la descripción del desarrollo del estudio en cada centro nos detendremos en la explicación del proceso de entrada y negociación.

Al plantear la negociación procuramos tener en cuenta las cinco dimensiones propuestas por BELTRAN y SAN MARTIN (1989): acceso, movilidad, información, anonimato y publicación. La negociación con cada centro supuso la implicación del investigador en tareas de asesoramiento a profesores del

centro.[89] El asumir simultáneamente roles de investigador y de asesor generó bastantes dilemas en los procesos de toma de decisiones del propio investigador-asesor, especialmente en cuanto a qué hacer en cada momento y a qué rol dar preeminencia. De modo general, puede afirmase que al principio primó el rol de asesor y hacia el final del estudio el rol de investigador. Esto se debió, en el centro A, a la necesidad de 'ganar' la confianza de los profesores, y, en el centro B, a que nuestra presencia fue requerida como asesor y fuímos nosotros quienes solicitamos a cambio la posibilidad de estudiar el trabajo en grupo de los profesores del centro.[90]

3ª fase: **RECOGIDA DE INFORMACION**

La recogida de la información se realizó durante el curso 1992-93, concretamente de octubre de 1992 a julio de 1993. En el centro A duró casi ocho meses (del 17-10-92 al 6-7-93) en los que se hicieron 30 visitas al colegio. En el centro B duró cinco meses (del 1-2-93 al 28-6-93) en los que se hicieron 15 visitas al colegio. Las visitas al centro A solían tener una duración media de dos horas, las visitas al centro B solían tener una duración media de hora y media, aunque hubieron visitas que tuvieron una duración bastante corta.

La información fue recogida a través de tres medios principales:

---

[89] En ambos centros el investigador siguió asesorando a lo largo del curso 1993-94, a un Grupo Estable en uno de ellos y a todo el profesorado en la elaboración del P.C.C. en el otro.

[90] También hay que señalar que durante el primer cuatrimestre del curso 1992-93 tuvimos una carga docente bastante elevada, a lo que se añadieron varias circunstancias 'agravantes': la necesidad de impartir por primera vez la asignatura *Organización del centro escolar*, en un contexto diferente (la Escuela de Magisterio) al de nuestra práctica docente hasta entonces (la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación), a varios grupos y a una audiencia diferente (estudiantes de 1° de Magisterio, frente a estudiantes de 5° de Pedagogía) y mucho más numerosa (los grupos en la Facultad solían tener entre 30 y cuarenta miembros, en Magisterio uno de los grupos tenía más de 100 alumnas).

a) la *observación* de la vida del centro, registrada en la forma de un relato de cada visita;

b) las *entrevistas* (posteriormente transcritas) con parte del profesorado; del centro A entrevistamos a un tercio del profesorado: seis profesoras -una en comisión de servicio- y un profesor; del centro B entrevistamos a una cuarta parte del profesorado: dos profesoras y un profesor, y

c) el estudio de *documentos internos* de los centros: del centro B sólo tuvimos acceso a la Programación General Anual del Centro del curso 1992-93, mientras que del centro A tuvimos acceso a muchísima documentación que relacionamos en el informe final del caso.

En el centro A las transcripciones de las entrevistas las entregamos a las personas entrevistadas quienes tuvieron la oportunidad de sugerir las modificaciones que consideraron pertinentes. Sólo en dos casos se nos hicieron comentarios sobre la transcripción: en uno de ellos se nos solicitó "pulir" el lenguaje de la persona entrevistada eliminando repeticiones; en el otro caso se nos reclamó que habíamos tomado las palabras literales de la persona entrevistada en vez de resumir las ideas principales en un lenguaje más 'culto'. En el primer caso accedimos a las peticiones de la persona entrevistada; en el segundo caso después de hablar con la persona entrevistada y ofrecerle la posibilidad de no tomar en cuenta las informaciones que había aportado nos dejo utilizarlas, pero al citar en el informe del caso las partes que nos había indicado modificamos un poco el lenguaje para hacerlo más 'elegante'.

4ª fase: **ANALISIS DE LA INFORMACION**

El análisis de los datos se llevó a cabo durante los meses de julio a noviembre de 1993 y de marzo a junio de 1994. El proceso seguido para el análisis de los datos fue el siguiente.[91] En primer lugar, leímos con detenimiento las transcripciones de las once entrevistas realizadas y marcamos al margen con una raya vertical de lápices de distintos colores los párrafos relacionados con las siguientes seis categorías o temas: historia del centro, estructura organizativa, relaciones de trabajo/cultura organizativa, metas, toma de decisiones y comunicación. Algunos párrafos los marcamos con más de un color. También leímos varias veces los documentos de los centros y los relatos de cada visita tomando notas de temas recurrentes e ideas interpretativas que nos venían a la mente, relacionados o no con las categorías utilizadas para analizar las entrevistas, y haciendo anotaciones al margen de los relatos. Luego comenzamos a elaborar los informes de cada caso comenzando por la historia y siguiendo el orden en que aparecen expuestos los resultados en cada informe final. A lo largo del proceso de redacción del informe volvimos a releer varias veces las transcricpciones de las entrevistas, los relatos de las visitas y los documentos internos de los centros.

Hemos de añadir, sin embargo, que a lo largo del proceso de recogida de datos, en los propios relatos de las visitas o en hojas aparte, fuimos tomando notas de comentarios interpretativos e ideas para seguir profundizando. Al finalizar la recogida de datos resumimos en notas en borrador la mayor parte de esas ideas, notas que luego fuimos revisando a medida que redactabamos los informes de cada caso.

---

[91] Como puede suponerse, en la práctica, el proceso de análisis de la información fue mucho más fluído y zigzagueante que lo que la descripción que estamos haciendo revela.

Por todo ello puede decirse que el análisis de los datos respondió, básicamente, a un enfoque "intuitivo", basado en la intuición del investigador, y también "intersubjetivo", basado en la interacción entre el investigador y los participantes de los contextos estudiados, más que a un enfoque "de procedimiento", basado en una serie de operaciones y pasos específicos (GARCIA, GIL y RODRIGUEZ, 1993).

En el caso del centro A el material disponible para el análisis lo componían los 30 relatos de las visitas realizadas al centro, las transcripciones de 8 entrevistas, 35 documentos de diverso tipo relacionados con la historia del centro y fragmentos de los Planes de Centro de los cursos 1983-84 a 1992-93. En el caso del centro B el material disponible para el análisis lo componían los 15 relatos de las visitas realizadas al centro, transcripciones de 3 entrevistas, y el Plan de Centro del curso 1992-93.

5ª fase: **ELABORACION DE INFORMES**

Aunque tuvimos la oportunidad de elaborar informes de progreso del trabajo realizado en cada centro, entre agosto y septiembre de 1993 y entre marzo a junio de 1994 se elaboraron borradores de informes finales del estudio de casos. Durante las últimas semanas del mes de junio de 1994, un resumen del borrador de informe final se discutió, de modo individual, con tres profesores del centro A y con seis profesores del centro B. Recogidas algunas sugerencias se realizaron diversas modificaciones y se produjeron los informes de caso tal como aparecen más adelante.

3. HISTORIA DEL ESTUDIO DE CASOS

Para proveer a quienes lean este informe de elementos de juicio para poder valorar y evaluar los resultados de este estudio presentaremos en las próximas páginas una visión panorámica del proceso de investigación desarrollado. Para ello ofreceremos, en primer lugar, una caracterización inicial de los dos centros en los que se llevó a cabo el estudio, luego describiremos brevemente el desarrollo y sucesivas reelaboraciones de la investigación, para terminar presentando los informes finales de cada caso tal como se entregaron a los participantes de cada escenario, una vez recogidos sus comentarios.

3.1. CARACTERIZACIÓN INICIAL DE LOS CENTROS ESTUDIADOS

El esquema que hemos seguido en la caracterización de cada centro es el siguiente: presentación del contexto en el que está ubicado el centro y de la población escolar a la que atiende, descripción del edificio que alberga el centro y, finalmente, breve reseña del conocimiento que el investigador tenía del centro al comenzar el estudio de caso.

3.1.1. Centro A

El Colegio Público Federico Mompou[92] es un centro de E.G.B. situado en un barrio popular de una ciudad importante de la isla de Tenerife. Al lado del centro hay también una zona de edificios residenciales y comerciales. En el barrio hay otro colegio que recibe a la mayoría de la población infantil del mismo. Aunque en un principio el colegio atendía a los hijos y familiares de empleados de una empresa pública, para eso fue fundado,

[92] Recordamos que los nombres de los centros se han cambiado para respetar la confidencialidad de los datos.

actualmente recibe no sólo a los niños del barrio en el que está ubicado sino también a niños de la zona residencial cercana e incluso de un radio de acción más lejano. La extracción social de la mayoría de los alumnos se puede decir que corresponde a la clase media y media baja.

El edificio del centro es antiguo, las partes más viejas tienen más de venticinco años, y no fue fabricado originalmente para albergar un centro de enseñanza. Sin embargo, a lo largo de los años ha sufrido diversas modificaciones y adaptaciones a su función educativa. Se contruyeron cuatro aulas el curso 1970-71, otras cuatro aulas el curso 1978-79 y cuatro más el curso 1981-82. La sala de profesores se construyó el curso 1971-72 y años más tarde se cambió de ubicación. Otras dependencias, como la biblioteca y los servicios, también fueron contruídas o adaptadas durante estos años. La estructura arquitectónica tiene sólo planta baja y responde más bien al modelo inglés de espacio central en torno al cual se disponen las aulas (MATEO y VALS, 1982; SANCHO GIL, 1991). Dado el crecimiento del centro como ya señalamos se contruyeron algunas aulas, pero en ellas se utilizó el modelo alemán de la escuela-corredor, un corredor central con aulas en cada lado (MATEO y VALS, 1982; SANCHO GIL, 1991). Aparte de las aulas el centro tiene despachos de dirección y secretaría, una sala de profesores, una biblioteca y un cuarto para la fotocopiadora y la multicopista. Además el colegio cuenta con un patio central bastante amplio en cuya parte central hay una piscina, también tiene un pabellón cubierto y varios campos de baloncesto y voleibol al aire libre, y un espacio para los alumnos de Preescolar. En el patio central hay espacios verdes, parterres, plantas y pequeños árboles; al lado de los campos de deporte hay también algunos árboles.

El investigador no conocía a nadie en el centro, ni a la Directora, dado que los datos del ESTUDIO I habían sido recogidos

por una de las parejas de alumnas de 5° de Pedagogía, colaboradoras en esa parte de la investigación. Solo conocía a los padres de dos alumnos del centro y a una madre que hace unos años quiso matricular a sus hijos en el centro, aunque finalmente no lo consiguió.

Durante las primeras visitas anotamos en los relatos las siguientes 'primeras impresiones':

> "La Directora estaba haciendo fotocopias de dos papeles que se iban llevando niños de las diversas clases.
> Pasaron algunos profesores delante de mí, les saludé y me saludaron.
> El ambiente parecía distendido en los pasillos (téngase en cuenta que a esta hora no circulaban por ellos alumnos, pues estaban en sus respectivas clases).
> La Directora me atendió pasadas las nueve. Entró en el despacho y se sentó en la silla que corresponde a su mesa. Su actitud fue receptiva y abierta" (Extracto del relato de la primera visita; 17-10-92).

> "Creo que el clima del centro no es rígido, aunque sí respetuoso. Lo digo por la familiaridad entre los alumnos y la Directora, a quien llaman por su nombre y en diminutivo [como es usual en Canarias]. Mientras esperaba que terminase el Claustro tambien entró un alumno y cogió una pelota de un armario. Al cabo de un rato regresó y la puso en su sitio [Nota posterior: no sé si sería el hijo del Jefe de Estudios, posiblemente]. Más tarde, un alumno tropezó conmigo y se disculpó" (Extracto del relato de la primera visita; 17-11-92).

3.1.2. Centro B

El Colegio Público Federico Chopin es un centro de E.G.B. situado en la parte alta y más moderna de un populoso barrio periférico de una ciudad importante de la isla de Tenerife. En el barrio hay más centros pero están en la parte baja y más antigua. Al lado del centro hay una barriada popular de reciente construcción, que fue habitada durante el curso 1992-93 y de donde vinieron al centro bastantes niños. Desde nuestra primera visita el Jefe de Estudios nos puso al dia sobre esto:

> "También me comentó, ya en la cocina, que acaba de llegar al centro un grupo bastante numeroso de niños de una barriada cercana recientemente inaugurada; son niños con un nivel bajo, casi todos repetidores. Esto ha supuesto que en segunda etapa, las clases de 6° y 7° hayan llegado a tener como 35 alumnos. También han entrado niños a otros cursos. Se lamentaba de que esto hubiese ocurrido teniendo en

> cuenta que el edificio del [C.P. Teobaldo Power] -donde antes estaba situado el centro- está infrautilizado y, además, estamos en un contexto de reforma educativa en el que se supone que la ratio -por decreto- debe ser de 25 alumnos por aula. Llegó a decirme que no era justo que se tuvieran escolarizados a niños en condiciones deficientes, sólo por tenerlos recogidos. Si la situación sigue igual, para el próximo curso tendrán que reorganizar el espacio del centro rehabilitando sitios para aulas (Extracto del relato de la primera visita; 1-2-1993).

La extracción social de la mayoría de los alumnos se puede decir que corresponde a la clase baja o media-baja.

El edificio del centro es de muy reciente construcción, de hecho fue estrenado por los profesores. La estructura arquitectónica, que tiene planta baja y primer piso al que se accede por una escalera, responde al modelo alemán de la escuela-corredor, un corredor central con aulas a lo largo del mismo (MATEO y VALS, 1982; SANCHO GIL, 1991). Aparte de las aulas el centro tiene despachos de dirección y secretaría, una sala de profesores, una biblioteca, un laboratorio, una cocina y varios cuartos para tutorías. La fotocopiadora está en el despacho de secretaría. Además el colegio cuenta con un campo de lucha canaria y un campo descubierto para baloncesto, voleibol o futbol sala; alrededor del mismo hay algunos espacios verdes, parterres con algunas plantas y árboles pequeños.

El investigador conocía a la mayoría de los profesores del centro debido a que durante el curso 1989-90, en compañía de un colega del Departamento de Didáctica y un miembro del entonces denominado SOEV (Servicio de Orientación Escolar y Vocacional),[93] colaboró con los profesores del centro en un proyecto de mejora escolar.[94] Esta relación de colaboración, del que escribe con el centro, continuó durante los cursos 1990-91 y 1991-92 pero no con

---

[93] Ahora se denomina STOEP (Servicio Técnico de Orientación Escolar y Profesional).

[94] En SANTANA, GOBANTES y SARABIA (1990) puede consultarse una descripción y valoración del inicio de tal experiencia y en SANTANA (1990a) se describe y evalúa globalmente el trabajo realizado.

todo el profesorado sino sólo con dos profesoras de Ciclo Medio desarrollando un proyecto en el área de Lengua Castellana.

Aparte de conocer a muchos de los miembros del Claustro el investigador también tenía conocimiento de algunas características de la organización y funcionamiento del centro como el hecho de que los profesores no solían reunirse con frecuencia, todas las veces que se supone que reglamentariamente debían hacerlo, y que la dirección ha ido cambiando cada curso los últimos años ya que nadie ha querido hacerse cargo de la misma, siendo nombrada por el Director Territorial de Educación la persona que debe ocuparla. Además, el curso escolar 1992-93 era el segundo curso que los profesores estaban en el nuevo edificio, habiendo sido trasladados desde otro edificio que estaba situado en el mismo barrio, pero más abajo. El cambio había supuesto la disminución del profesorado al quedarse en el antiguo centro las profesoras de Preescolar.

3.2. DESARROLLO Y SUCESIVAS ELABORACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Ya señalamos el carácter no lineal del proceso de investigación, sin embargo, para sintetizar el trabajo realizado hemos intentado representar esquemáticamente sus principales momentos (ver FIGURA 21).

La planificación del estudio de casos

Desde el punto de vista de la planificación de la investigación podemos distinguir tres momentos principales: la planificación inicial llevada a cabo durante el verano de 1992, una primera revisión realizada en febrero de 1993 y una segunda revisión realizada en mayo de 1993.

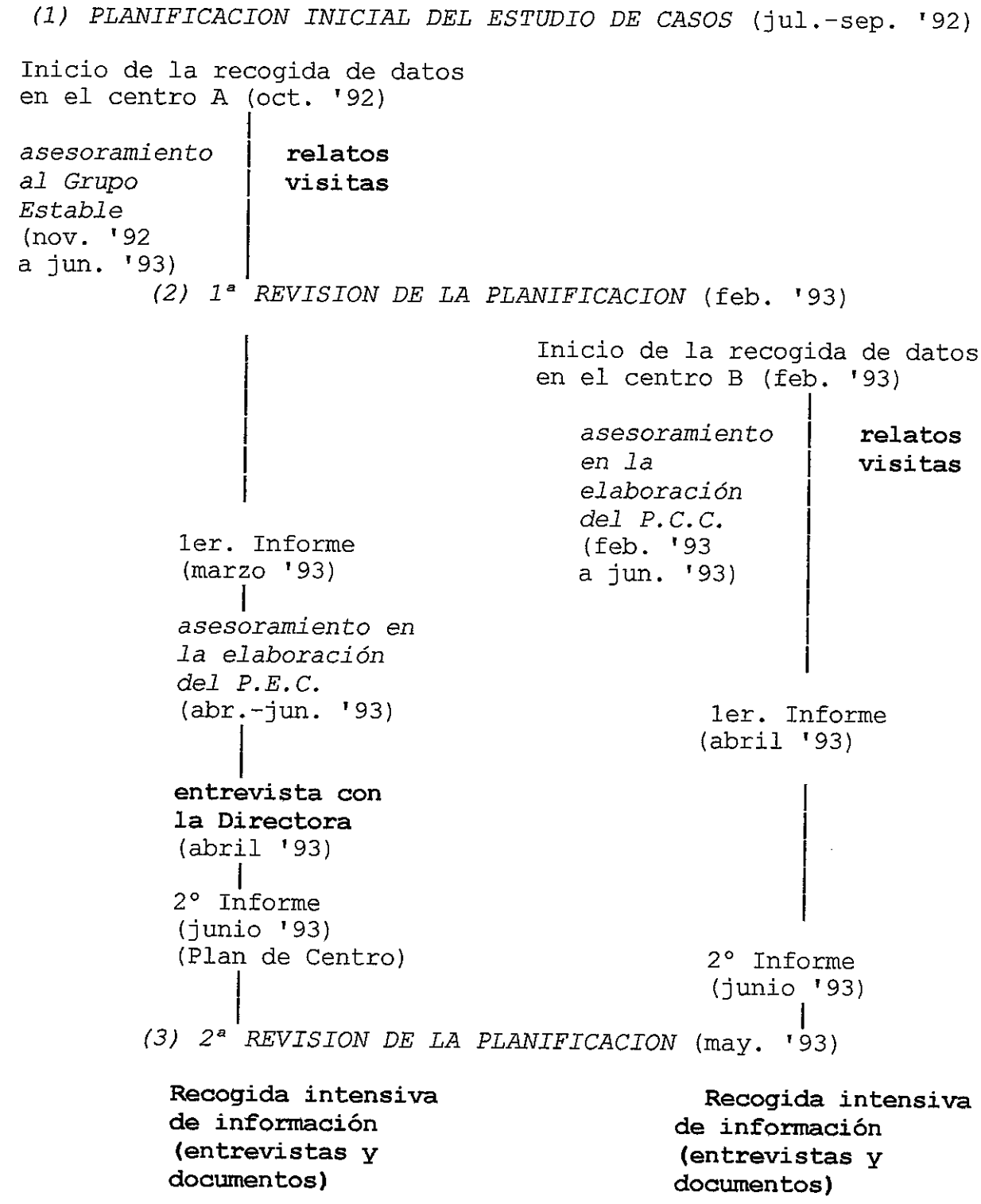


FIGURA 21. Resumen del proceso de realización del estudio de casos.

El esquema de la planificación inicial ya lo presentamos en la Tabla 56 . La primera formulación de los objetivos y los problemas de investigación pueden consultarse en el ANEXO XVII. El formato que adoptaron inicialmente los problemas de investigación en septiembre de 1992 ya los expusimos más arriba bajo ese epígrafe.

El esquema de la primera revisión de la planificación puede consultarse en el ANEXO XVIII y la reformulación de objetivos y problemas de investigación en el ANEXO XIX. La presentación del diseño de los dos estudios que componen esta tesis doctoral a un grupo de colegas del Departamento, en febrero de 1993, nos obligó a escribir, nos ayudó a clarificar nuestras ideas y nos permitió recoger algunas observaciones críticas y algunas sugerencias útiles para el desarrollo de los mismos.

El esquema de la segunda revisión de la planificación puede consultarse en el ANEXO XX, dado que la investigación ya estaba en estado avanzado no realizamos ninguna modificación de los problemas de investigación.

Dado que las tres primeras fases son comunes a los dos estudios de casos las describiremos de modo conjunto antes de entrar en la exposición del desarrollo del trabajo investigador en cada centro. La planificación inicial consistió en la formulación del objetivo de la investigación y de los problemas a estudiar, y en la previsión de los pasos a seguir. Como ya la hemos descrito no nos detendremos más en ello.

Aunque inicialmente consideramos la posibilidad de realizar la investigación en equipo, finalmente decidimos realizar de modo individual este segundo estudio, entre otras, por las siguientes razones: buscar a más personas hubiera significado tener que formarlas y retrasar el comienzo del estudio; ser un equipo

conllevaría que habrían varios ojos mirando los mismos sucesos lo que generaría problemas a la hora de coordinar las diversas observaciones e interpretaciones, esto supondría problemas añadidos que, en ese momento, no nos sentíamos capaces de afrontar.

¿Qué criterios se utilizaron para seleccionar los centros? El criterio inicial era los resultados del primer cuestionario del primer estudio (relaciones de trabajo entre profesores). Por eso, como ya señalamos, el centro cuyos resultados indicaban el mayor nivel de colaboración de la muestra fue seleccionado como ejemplo de relaciones de tipo colaborativo (CASO A: CENTRO 05 del ESTUDIO I). Sin embargo, el centro con unas relaciones predominantemente de aislamiento (CASO B) fue seleccionado porque el investigador lo conocía, lleva varios años colaborando con algunos profesoras del mismo, y la entrada parecía estar 'asegurada'. Dado que 'entrar' en un centro en el que predominase el aislamiento hubiera sido muy difícil se optó por aprovechar la relación existente con el centro. Aunque no estaba incluído originalmente en la muestra de centros del ESTUDIO I pedimos a los profesores que rellenaran los cuestionarios y lo incluímos en la muestra final (se trata del CENTRO 009).

El desarrollo del estudio en el centro A

La entrada al centro A y la negociación la hicimos a través de la Directora. Nos pusimos en contacto con la Directora del centro por teléfono a mediados de octubre de 1992 y quedamos para entrevistarnos cuatro días después. El objeto de la entrevista era solicitar la participación del centro en la segunda parte de la investigación. Le explicamos el objeto de nuestra visita, le comentamos los datos obtenidos por el centro en el primer cuestionario del ESTUDIO I y solicitamos permiso para recoger datos en el centro sobre el trabajo en equipo entre los

profesores. Como contrapartida nos ofrecimos a colaborar con los profesores del centro en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. Para que quedasen claras nuestras intenciones habíamos redactado una carta que entregamos a la Directora con las peticiones y condiciones iniciales de trabajo como investigador. (ver ***ANEXO I*** del informe del estudio de casos del CENTRO A).[95] Dichas condiciones incluian: negociar si en los informes de progreso y en el informe final podrían aparecer el nombre del centro objeto de estudio y el de las personas que han servido como informantes; también si en las entrevistas podríamos utilizar cassette; negociar las condiciones de nuestro trabajo en el centro y elaborar, a partir de las ideas de este escrito y de común acuerdo con los profesores y profesoras del colegio, un documento en el que quedasen expresadas claramente dichas condiciones; y negociar con las personas entrevistadas los datos (brutos o elaborados) de las entrevistas, con los grupos observados los datos (brutos o elaborados) de la observación, y con todos los profesores del centro el borrador previo al informe definitivo para que pudieran realizar las matizaciones que considerasen adecuadas, así como acordar el tipo y amplitud de difusión que se le daría al informe final. Finalmente no se produjo ningún documento común, ni tampoco insistimos dada la buena disposición de la Directora y de los profesores a participar.[96]

La Directora nos dijo que se lo comentaría a los compañeros en un Claustro el martes siguiente para ver si querían participar y que podíamos llamarla el miércoles para saber la respuesta. Le llamamos por teléfono a finales de octubre y nos dijo que los profesores del centro habían decidido participar, pero

[95] Nuestra intención era que la Directora hiciera llegar la carta a los profesores del centro pero no estamos seguros de que se la hiciese llegar. Por nuestras entrevistas con ella, tenemos la impresión de que hizo una presentación oral de la misma.

[96] Como se verá en el informe final incluímos el escrito entregado a la Directora en un anexo.

consideraban conveniente que no asistieramos a Claustros y Consejos Escolares. Fuímos invitados a asistir a las reuniones de Departamentos, los martes de 4 a 5 (cada quince días), y a las reuniones del Grupo Estable que -formado por profesoras de varios centros- se reune en el colegio. Como ya señalamos, la negociación con cada centro supuso la implicación del investigador en tareas de asesoramiento a profesores del centro. En el caso del centro A se asesoró de noviembre de 1992 a junio de 1993 a un Grupo Estable con sede en el centro formado por cinco profesoras (tres del centro -una en comisión de servicios- y dos de otros centros -pero que habían estado el curso anterior en el colegio) y de marzo a junio de 1993 a todo el profesorado del centro en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. Por lo tanto, la situación fue que el investigador solicitó poder estudiar el trabajo en equipo de los profesores del centro y como contrapartida se ofreció a colaborar con ellos.

La exploración inicial duró de noviembre de 1993 a abril de 1993. El muestreo inicial de situaciones incluia la asistencia a reuniones de Ciclos y Departamentos, sin embargo, durante ese período solo pudimos asistir a una reunión del Dpto. de Lengua. También mantuvimos conversaciones informales con la Directora y con algunas profesoras del Grupo Estable (una de ellas con destino definitivo en el centro, del que fue Directora, ahora en comisión de servicio) y pudimos consultar y tomar notas del Plan de Centro del curso, de la Memoria del curso 1991-92 y de algunos documentos sobre la historia del centro. En febrero revisamos la planificación del estudio y en marzo pudimos elaborar un primer *Informe de Progreso* del trabajo desarrollado en el centro (ver ANEXO XXI). A finales de abril tuvimos una entrevista en profundidad con la Directora del centro que sirvió de base para futuras exploraciones.[97]

[97] El guión de dicha entrevista puede consultarse en el ANEXO XXII.

Aunque en la planificación inicial habíamos previsto tres períodos de exploración (primer trimestre, algunas semanas del segundo trimestre y los dos últimos meses del tercer trimestre) en la práctica sólo realizamos dos: la exploración inicial (entre noviembre de 1992 y abril de 1993) y una segunda recogida intensiva de información (en junio y los primeros días de julio de 1993). En la fase de recogida intensiva de información mantuvimos entrevistas con el Jefe del Dpto. de Matemáticas y la Jefa del Dpto. de Lengua,[98] las coordinadoras de Primer Ciclo de Primaria y Ciclo medio de E.G.B., y el coordinador de Segunda Etapa.[99] También tuvimos la oportunidad de tener otra entrevista con la Directora,[100] y de consultar y fotocopiar diversos documentos sobre la historia del centro, parte de los Planes de Centro de los cursos 1983-84 a 1992-93 y las actas de los Dptos y Ciclos (excepto Segunda Etapa).[101]

[98] El guión de dichas entrevistas puede consultarse en el ANEXO XXIII.

[99] El guión de dichas entrevistas puede consultarse en el ANEXO XXIV.

[100] El guión de dicha entrevista puede consultarse en el ANEXO XXV.

[101] Elaboramos una ficha para recoger información sobre las actas de reuniones de Ciclos y Dptos. que puede consultarse en el ANEXO XXVI.

El desarrollo del estudio en el centro B

La entrada al centro B la hicimos a través del Jefe de Estudios. El último miércoles de enero nos llamó el Jefe de Estudios, contándonos que el Inspector les había dicho que durante este curso tenían que comenzar la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. Nos dijo que el lunes siguiente (es decir, el 1-2-93) pensaba reunirse el Equipo Directivo con los Coordinadores de Ciclo para ver cómo iban a abordar la tarea y les gustaría que estuviesemos en la reunión.

La negociación la realizamos con el Equipo Directivo y los Coordinadores de Ciclo. Asistimos a la reunión durante la cual les comentamos que estabamos limitados de tiempo y que a cambio de ayudarles les pedíamos poder estudiar cómo trabajan ellos -como profesores- entre sí. No les pareció mal y nos comprometimos a dar a los profesores un informe antes de difundirlo en otros sitios y, para conservar la confidencialidad de los datos, cambiar los nombres del centro y de los profesores. Estos acuerdos fueron verbales y no escritos. La negociación con el centro B implicó la participación del investigador en tareas de asesoramiento a todo el profesorado del centro en la elaboración del P.C.C., de febrero a junio de 1993. Por lo tanto, en este caso, la situación fue que el investigador fue llamado para asesorar al centro y en ese contexto solicitó la posibilidad de investigar el trabajo en equipo entre profesores.

La exploración inicial duró de febrero a mayo de 1993. El muestreo inicial de situaciones incluia la asistencia a las reuniones de elaboración del P.C.C., asistimos a doce de dichas reuniones. También mantuvimos conversaciones informales con el Jefe de Estudios y con algunas profesoras del centro. En abril y a principios de junio pudimos elaborar sendos *Informes de*

Progreso del trabajo desarrollado en el centro centrados exclusivamente en el asesoramiento realizado.

Aunque en la planificación inicial habíamos previsto tres períodos de exploración (primer trimestre, algunas semanas del segundo trimestre y los dos últimos meses del tercer trimestre) en la práctica sólo realizamos dos: la exploración inicial (entre febrero y mayo de 1993) y una segunda recogida intensiva de información (en junio de 1993). En la fase de recogida intensiva de información mantuvimos entrevistas con el coordinador de Primer Ciclo de Primaria y las coordinadoras de Ciclo Medio y Segunda Etapa,[102] y fotocopiamos el Plan de Centro del curso 1992-93.

Algunas observaciones aclaratorias

Las fases siguientes, de análisis e interpretación de los datos y de elaboración de los informes finales, ya las describimos brevemente con anterioridad por lo que no volveremos a ellas. Sin embargo, antes de pasar a presentar los informes de cada caso nos gustaría realizar algunos comentarios sobre los 'porteros' e informantes, es decir, las personas a través de las cuales tuvimos acceso a la vida del centro, sobre los ritmos de asesoramiento e investigación y sobre la devolución de la información elaborada a profesores de cada uno de los centros.

En primer lugar, unos comentarios respecto a los 'porteros' e informantes en cada centro. En el centro A la 'entrada' la realizamos a través una persona situada en la estructura formal del centro. Concretamente, la persona que hizo de 'portera' fue la propia Directora; a través de ella tuvimos acceso a los diversos escenarios de trabajo y a las fuentes de información.

[102] El guión de dichas entrevistas puede consultarse en el ANEXO XXVII.

Por lo tanto, puede sospecharse que la visión que ofrecemos del centro debe mucho a su influencia. Consideramos, sin embargo, que el haber entrevistado a seis personas más del centro, nos permitió eliminar algunos de los posibles sesgos. Procuramos ser críticos con su propia actuación como Directora, aunque también hemos de reconocer que sentimos cierta simpatía hacia su trabajo, como observó una de las profesoras del centro al leer el resumen del informe que le entregamos. Por otra parte, todos los informantes en el centro A pertenecen a la estructura formal del centro, eso podría provocar la sospecha de que su visión será de 'defensa' del centro. Sin embargo, como pertenecen, a su vez, a distintos subgrupos dentro del centro, creemos que la visión que nos han ofrecido no es monolítica, sino que refleja la pluralidad de perspectivas presentes en el centro.

En el centro B, la entrada la realizamos inicialmente a través de una persona situada en la estructura formal del centro, concretamente, el Jefe de Estudios. Sin embargo, debido a nuestras muchas conversaciones con una de las profesoras, con la que mantenemos una relación de amistad y colaboración, puede decirse que la verdadera 'portera' fue ella.[103] Por lo tanto, puede sospecharse que la visión que ofrecemos del centro debe mucho a su influencia, como observó una de las profesoras del centro al leer el resumen del informe que le entregamos. Consideramos, sin embargo, que el haber entrevistado a dos personas más del centro, y haber recibido comentarios sobre el informe final de un profesor y tres profesoras nos permitió eliminar algunos de los posibles sesgos. Por otra parte, todos los informantes en el centro B también pertenecen a la estructura formal del centro, eso podría provocar la sospecha de que su visión será, de igual modo, de 'defensa' del centro. Pero, dado

[103] De hecho, ella es la persona con la que más hemos conversado acerca del centro. Ocupaba la Dirección cuando entramos en contacto con el colegio el curso 1989-90, y formaba parte de la pareja de profesoras con las que colaboramos durante los cursos 1990-91 y 91-92.

que uno de ellos, así como dos de las personas que nos hicieron llegar comentarios sobre el informe final, pertenecen a un grupo informal distinto dentro del centro, consideramos que la visión que nos han ofrecido no es uniforme, reflejando, de alguna manera, la pluralidad de perspectivas presentes en el centro.

En segundo lugar, unas apreciaciones acerca de los ritmos de asesoramiento e investigación en cada centro en particular. En primer lugar hemos de señalar que en ambos centros las tareas de asesoramiento ocuparon más tiempo que las tareas de investigación, las cuales se concentraron -sobre todo en el centro B- en las últimas semanas de junio de 1993. Quizás por ello los profesores nos percibieron más como asesores que como investigadores.

En el centro A nuestra labor asesora se centró principalmente en la colaboración con el Grupo Estable que se reunía en el centro. El asesoramiento a todos los profesores fue menos extensivo, abarcando los meses de abril a junio de 1993. Dado que inicialmente no conocíamos a nadie del centro, el principio básico que utilizamos al desarrollar nuestra labor investigadora fue *no presionar para obtener información sino ganar primero la confianza de los informantes*. El hecho de haber entrado por la Directora también condicionó nuestra actuación dado que dependíamos de ella para tener acceso a las diversas fuentes de información. Sin embargo, en honor a la verdad hemos de subrayar que aunque en un principio la recogida de información fue lenta, el volumen de información finalmente recogido es considerable, dado el poco tiempo que estuvimos en el campo (en comparación con etnografías de corte clásico). Aunque la Directora les explicó desde el principio lo que íbamos a hacer, no todos los profesores eran conscientes de nuestro trabajo investigador ni de nuestro estatus como asesores (algunos

pensaban que eramos de la Consejería de Educación). Sin embargo, a medida que se fue desarrollando nuestro trabajo, consideramos que la mayoría fue captando nuestro papel en el centro.

En el centro B nuestra labor asesora se concretó en ayudar al profesorado del centro en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, abarcando los meses de febrero a junio de 1993. Dado que inicialmente conocíamos a la mayoría de los miembros del centro y como la iniciativa había sido de ellos para que les asesoráramos, el principio básico que utilizamos al desarrollar nuestra tarea como investigadores fue *no presionar para obtener información con el objeto de que eso no afectara negativamente el trabajo de asesoramiento*. El hecho de no haber entrado por la Directora también condicionó nuestra actuación dado que, al no tener mucha confianza con ella, dependíamos del Jefe de Estudios para tener acceso a las diversas fuentes de información. Por ello, hemos de admitir que el volumen de información finalmente recogido es relativamente pobre, debido también al poco tiempo que estuvimos en el campo (la mitad del tiempo invertido en el centro A). Aunque al empezar nuestro trabajo en el centro B explicamos (en una reunión del Equipo Directivo con los Coordinadores de Ciclo y en una reunión con todos los profesores) lo que íbamos a hacer: asesorar a cambio de poder estudiar cómo trabajaban en equipo, no todos los profesores captaron las implicaciones de nuestro trabajo como investigadores. Nuestro estatus como asesores lo tenían claro dado nuestro contacto de años anteriores. Tenemos la impresión de que sólo algunos de ellos fueron captando nuestro papel como investigadores.

Y, en tercer lugar, algunas precisiones sobre las condiciones de investigación y una breve descripción del proceso de devolución de la información a profesores de cada uno de los

centros,[104] en la que contrastaremos nuestras intenciones iniciales con lo que finalmente hicimos.

En cuanto a las condiciones de la investigación, especialmente en lo relativo al uso de la información, nuestras intenciones iniciales incluian la negociación de los siguientes aspectos: a) si en los informes de progreso y en el informe final podrían aparecer el nombre del centro objeto de estudio y el de las personas que han servido como informantes; b) si en las entrevistas podríamos utilizar cassette; c) cuáles serían las condiciones de nuestro trabajo en el centro, elaborando un documento en el que quedasen expresadas claramente dichas condiciones; d) facilitar a las personas entrevistadas los datos (brutos o elaborados) de las entrevistas, y a los grupos observados los datos (brutos o elaborados) de la observación, y a todos los profesores del centro el borrador previo al informe definitivo para que puedan realizar las matizaciones que consideren adecuadas; y e) concretar el tipo y amplitud de difusión que se le daría al informe final.

No llegamos a poner en práctica todas ellas, por razones diferentes en cada caso. Con los informantes del centro A nos comprometimos a respetar que en el informe final no aparecerían ni el nombre del centro objeto de estudio, ni los de las personas que sirviron como informantes. En las entrevistas realizadas sólo utilizamos cassette en dos ocasiones con permiso de las personas entrevistadas.[105] También, facilitamos a las personas entrevistadas las transcripciones de las entrevistas y les animamos a hacer las modificaciones que consideraran necesarias.

---

[104] En el ANEXO XXVIII pueden consultarse las notas que tomamos sobre la revisión del resumen del informe de casos por profesores de cada uno de los centros.

[105] En una de las entrevistas la persona entrevistada nos pidió que no hiciesemos uso de alguno de las informaciones que nos proporcionó por lo que respetamos su deseo y no las utilizamos en el análisis del estudio de caso.

Por último, entregamos a todos los informantes el resumen del borrador de informe final para que pudieran realizar las matizaciones que consideren adecuadas. No discutimos el tipo y amplitud de difusión que se le va a dar al informe final. Sin embargo, los profesores son conscientes de que el informe final aparecerá en el texto de la tesis doctoral y tenemos la intención de llegar a acuerdos acerca del uso que vamos a hacer de las informaciones recogidas (en lo relativo a la publicación impresa en revistas especializadas u otros medios).

Con los profesores del centro B nos comprometimos a respetar que en el informe final no aparecerían ni el nombre del centro objeto de estudio y ni los de las personas que han servido como informantes. En las entrevistas realizadas no utilizamos cassette. Por último, entregamos a todos los profesores del centro el resumen del borrador de informe final y les pedimos que nos hicieran llegar su opinión personal sobre el mismo. No discutimos el tipo y amplitud de difusión que se le va a dar al informe final. Sin embargo, los profesores son conscientes de que el informe final aparecerá en el texto de la tesis doctoral y tenemos la intención de llegar a acuerdos acerca del uso que vamos a hacer de las informaciones recogidas (en lo relativo a la publicación impresa en revistas especializadas u otros medios).

El proceso de devolución de la información puede resumirse como sigue. Durante las últimas semanas del mes de junio de 1994, entregamos diez copias del resumen del borrador de informe final a la Directora del centro A para que los hiciese llegar a las personas entrevistadas y a los miembros del Equipo Directivo del curso 1992-93. Sin embargo, sólo pudimos conversar con tres de ellas. Según la opinión de dos de ellas, el resumen refleja la situación del centro, la otra persona nos dijo que no se leyó todo el texto pero que se fiaba de nuestra perspectiva dado que

teníamos una perspectiva más global del centro que ella.[106] Nos gustaría haber escuchado más comentarios, menos favorables, de otros profesores del centro acerca del informe. Sin embargo, dado que la Directora estaba en una situación muy incómoda y comprometida debido a un problema en cuanto a la Dirección del centro para el curso 1994-95, no nos pareció apropiado insistir en que repartiera los informes que faltaban, lo dejamos a su criterio.

Durante las últimas semanas del mes de junio de 1994, entregamos una copia del resumen del borrador de informe final a cada uno de los profesores del centro B para que lo leyesen y nos hicieran llegar sus comentarios. Recibimos reacciones individuales de un profesor y cinco profesoras. Según la opinión de tres profesoras y un profesor, el informe refleja bien la situación del centro; dos de ellos señalaron, sin embargo, que se presentan los efectos pero no las causas. Esto puede ser debido a que leyeron no el borrador de informe final sino el resumen que, por otra parte, era bastante esquemático en algunos de sus puntos. Una profesora reaccionó abiertamente en contra del informe, sin embargo, sus comentarios revelaron que tiene una visión diferente de la nuestra acerca del trabajo colaborativo y que el trabajo grupal que desarrollan los profesores en torno a la biblioteca no es una iniciativa compartida y asumida sino más bien producto de la motivación y el interés de una profesora en particular. De todas formas su apreciación en el sentido de que el informe presenta una visión 'negativa' del centro es cierta, defecto que procuramos corregir en las conclusiones del informe final y que queda equilibrado por los comentarios que realizamos en el apartado de discusión y conclusiones de este ESTUDIO II. Nos hubiera gustado conocer las impresiones de la que fue

[106] Previamente, la Directora del centro y la profesora que fue segunda Directora habían tenido la oportunidad de leer parte del informe final, sobre todo lo relativo a la historia del centro. A ambas le pareció que el informe recogía de un modo adecuado la historia del centro.

Directora el curso 1992-93 y de otros profesores, sin embargo, creemos que las reacciones recibidas corroboran nuestra apreciación global del centro.

3.3. INFORMES DE CADA CASO

Aunque ello supondrá cierta redundancia, nos ha parecido adecuado reproducir íntegramente los informes de cada caso tal como los entregamos a las escuelas, una vez recogidas las sugerencias que nos hicieron llegar algunas de las personas que tuvieron la oportunidad de leerlos.

En la redacción de los mismos integramos la exposición de teoría con la presentación y análisis interpretativo de la información recogida con el objeto de proporcionar a los lectores (los profesores de los centros estudiados) elementos para la comprensión de la realidad estudiada y la reflexión sobre la misma.

Con toda seguridad tienen un volumen demasiado grande, en cantidad de información, por lo que finalmente, aunque dejamos una copia de todo el informe en cada centro, a los profesores les entregamos un resumen del mismo. En el caso del centro A el resumen del informe final constaba de 18 páginas e incluía todo excepto el apartado 4 y las sugerencias finales. En el caso del centro B el resumen del informe final constaba de 19 páginas e incluía todo excepto el apartado 4. Los anexos del informe del centro A los hemos reproducido todos juntos en el ANEXO XXIX y los del centro B en el ANEXO XXX.

3.3.1. Informe del Centro A

INFORME FINAL DEL TRABAJO DESARROLLADO EN EL COLEGIO FEDERICO MOMPOU DURANTE EL CURSO ESCOLAR 1992-93

(INFORME Nº2)

Junio, 1994

Elaborado por **Pablo J. Santana Bonilla**

0. INTRODUCCION 2

1. CONTACTO INICIAL CON EL CENTRO 3

1.1. Antecedentes 3

1.2. Entrevista con la Directora del centro . 3

2. TAREAS DESARROLLADAS 4

3. CUESTIONES BASICAS DE INVESTIGACION 4

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION 5

4.1. Notas sobre la historia del centro 5

4.2. La organización interna del profesorado 21

4.3. La cultura organizativa y las relaciones de trabajo entre profesores 54

4.4. Las metas de la escuela 91

4.5. Los procesos de toma de decisiones 115

4.6. Los procesos de comunicación 130

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS 138

6. BIBLIOGRAFIA 160

ANEXOS 163

INFORME FINAL DEL TRABAJO DESARROLLADO EN EL COLEGIO FEDERICO MOMPOU[1] DURANTE EL CURSO ESCOLAR 1992-93

(INFORME Nº 2)

Junio, 1994

elaborado por *Pablo Joel Santana Bonilla*[2]

0. INTRODUCCION

Como sabrán, durante el curso pasado estuve asistiendo al centro para ayudarles en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y recoger datos sobre el trabajo en equipo entre los profesores.[3] Desde mi primera entrevista con la Directora adquirí el compromiso de poner a la disposición de ustedes los datos que fuera recogiendo. El objeto de este informe es darles a conocer lo que he hecho y presentar un resumen de la información recogida y de las conclusiones a las que he llegado.

Este informe consta de cinco partes: un breve relato del contacto inicial con el centro, un resumen del tipo de actividades que he desarrollado en el centro, la presentación de las cuestiones básicas de investigación, la exposición elaborada de la información recogida de octubre de 1992 a julio de 1993 y las conclusiones a las que he llegado. Junto a las conclusiones he incluído algunas sugerencias prácticas para el desarrollo institucional del centro.

Antes de proseguir, sin embargo, me gustaría expresar mi gratitud a todo el personal docente del centro por su buena disposición al trabajar en grupo y al responder a mis preguntas, pero, en particular, quiero expresar mi gratitud a la actual directora por permitirme conocer un poco el centro.

---

[1] El nombre del centro ha sido cambiado para respetar la confidencialidad de los datos. También se han cambiado, por el mismo motivo, los nombres de los profesores así como los de diversas personas relacionadas con la vida del centro.

[2] Mi trabajo es la enseñanza -doy clases de *Organización Escolar* en la Escuela de Magisterio y de *Innovación Educativa* en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna- y la investigación en educación en los ámbitos de la organización escolar y la innovación.

[3] También colaboré con el Grupo Estable que tiene su sede en el centro, formado por tres profesoras del colegio y dos profesoras de otros centros -que habían tenido destino provisional en el colegio en cursos anteriores. De aquí en adelante, cuando utilicemos la expresión los profesores -en plural- lo haremos para referirnos a profesores y profesoras.

1. CONTACTO INICIAL CON EL CENTRO

1.1. Antecedentes: participación del centro en una investigación sobre el trabajo en equipo entre profesores

En el curso 1991-92 se solicitó al centro la participación en una investigación sobre el trabajo en equipo entre los profesores y sobre algunas condiciones organizativas que lo favorecen. A tal efecto dos alumnas de 5º de Pedagogía estuvieron en el centro pasando un cuestionario a los profesores que, voluntariamente, quisieron participar.

Durante el verano de 1992 se analizaron los datos de la primera parte del cuestionario, que se pasó también a otros 21 centros de E.G.B. de la isla de Tenerife. Los resultados revelaron que su colegio se caracteriza por unas relaciones de trabajo estrechas entre los profesores, es decir, suelen trabajar conjuntamente. De hecho, fue el centro con puntuación más alta en la primera parte del cuestionario.

La segunda parte de la investigación consiste en un estudio más detallado del trabajo en equipo entre profesores. Dada la alta puntuación obtenida en el cuestionario su colegio fue seleccionado para participar en esta segunda parte. También se seleccionó otro centro caracterizado por la ausencia de trabajo en equipo entre los profesores.

1.2. Entrevista con la Directora del centro

Me puse en contacto con la Directora del centro por teléfono el lunes 19-10-1992 y quedamos para entrevistarnos el jueves 22-10-1992. El objeto de la entrevista era solicitar la participación del centro en la segunda parte de la investigación. Le expliqué a la Directora el objeto de mi visita, le comenté los datos obtenidos y solicité permiso para recoger datos en el centro sobre el trabajo en equipo entre los profesores. Como contrapartida me ofrecí a colaborar con ustedes en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. Para que quedasen claras mis intenciones había redactado una carta que entregué a la Directora con las peticiones y condiciones iniciales de mi trabajo como investigador en el centro (ver ***ANEXO I***).

La Directora me dijo que se lo comentaría a los compañeros en un Claustro el martes siguiente para ver si querían participar y que yo podía llamarla el miércoles para saber la respuesta. Le llamé por teléfono a finales de octubre y me dijo que los profesores del centro habían decidido participar, pero consideraban conveniente que yo no asistiera a Claustros y Consejos Escolares. Fuí invitado a asistir a las reuniones de Departamentos, los martes de 4 a 5 (cada quince días), y a las reuniones del Grupo Estable que -formado por profesoras de varios centros- se reune en el colegio.

2. TAREAS DESARROLLADAS

A lo largo del curso escolar 1992-93 -de octubre de 1992 a julio de 1993- visité el centro en treinta ocasiones, cuyo resumen puede consultarse en el ***ANEXO II***. Durante las visitas llevé a cabo diferentes tipos de actividades:

a) *Actividades de asesoramiento y colaboración con los profesores:*

a.1. Reuniones con el Grupo Estable,

a.2. Reuniones con los profesores del centro para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

b) *Actividades de investigación:*

b.1. Asistencia a reuniones de Departamentos y Ciclos,

b.2. Entrevistas a la Directora del centro, a los Jefes de Dpto. y a los Coordinadores de Ciclo,

b.3. Estudio de documentos (Planes de Centro y Memoria del curso pasado, Actas de reuniones de Ciclos y Departamentos, Ordenes del día de Claustros y Consejos Escolares, así como diversos documentos sobre la historia del centro).

A lo largo del curso elaboré diversos informes. En el ***ANEXO III*** puede consultarse la lista de documentos elaborados, un breve resumen de cada uno, y las fechas y las personas a las que fueron entregados.

3. CUESTIONES BASICAS DE INVESTIGACION

Las cuestiones básicas a las que pretende dar respuesta tentativa este estudio son las siguientes:[4]

1. ¿Cómo es la organización interna del profesorado (unidades organizativas: Ciclos, Departamentos, Equipo Directivo...; roles de liderazgo: Director, Jefe de Estudios, Jefe de Dpto., Coordinador de Ciclo...)?

2. ¿Qué tipo de relaciones de trabajo (autocracia, aislamiento, cooperación, colaboración...) y qué patrón de cultura profesional (individualismo, balcanización, colegialidad artificial, colaboración) predominan en el centro en su conjunto y en las distintas unidades organizativas ?

3. ¿Existe cierto consenso acerca de las metas de la escuela y de las unidades organizativas? ¿Cuáles son las metas comunes?

[4] Para las cuestiones específicas de investigación véase el ***ANEXO IV***.

4. ¿Cuáles son los ámbitos temáticos acerca de los que se toman decisiones y cómo es la participación en la toma de decisiones en la escuela en su conjunto y en las unidades?

5. ¿Cómo es la comunicación (horizontal y vertical) en la escuela y en las diversas unidades organizativas?

6. ¿Existe alguna evidencia que nos incline a pensar que el tipo de relaciones de trabajo y la cultura profesional dominante influyen en:
a) la comunidad de metas,
b) el grado de influencia de los profesores en las decisiones que afectan a la escuela en su conjunto y a las distintas unidades organizativas, y
c) la dirección, cantidad, contenido y calidad de la comunicación interna en la escuela y en las unidades organizativas?

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

A continuación expondré mis hallazgos sobre cada uno de estos temas. Sin embargo, en la presentación he añadido un punto previo sobre la historia del centro -pues entiendo que puede arrojar luz sobre todo lo demás- y he desarrollado la última cuestión (la nº 6) al hilo de las tres anteriores.

4.1. Notas sobre la historia del centro

El propósito de este apartado es realizar una breve reconstrucción de la historia del centro, señalando las diversas fases a través de las cuales ha pasado y los hitos más importantes en la configuración de su estructura formal y su cultura organizativa (estos dos últimos aspectos los abordaremos con más detenimiento en los siguientes apartados).

Para llevar a cabo dicha reconstrucción hemos partido de las informaciones recogidas por medio de *entrevistas* formales (con siete personas: la Directora del centro, los Jefes de Dpto., los Coordinadores de Ciclo y una profesora del centro en comisión de servicio), *conversaciones* informales y la consulta de diversos *documentos* facilitados por la directora, jefes de departamento y coordinadores de ciclo (Planes de centro desde el curso 1983-84 hasta el curso 1992-93 y Memoria del curso 1991-92, así como diversos documentos sobre la historia del centro[5]). Los materiales textuales de los que partimos para el análisis fueron: las transcripciones de las entrevistas, relatos de cada visita elaborados a partir de las notas de campo, y fotocopias y resúmenes de documentos internos del centro.

[5] En el ***ANEXO V*** se encuentra la lista de documentos consultados relativos a la historia del centro y en el ***ANEXO VI*** la lista de Planes de Centro consultados (últimamente se denomina Programación General del Centro, aunque los profesores siguen utilizando la denominación antigua).

Sin embargo, antes de presentar la historia del centro me gustaría aclarar varios aspectos. En primer lugar, la reconstrucción realizada es producto de la síntesis de las informaciones que he recogido. En segundo lugar, puede haber datos aproximados, no exactos, en cuanto a fechas -sobre todo de los primeros años del colegio. He incluido principalmente sucesos y circunstancias extraídos de más de una fuente (escrita u oral). Cuando un dato extraído de una sola fuente me ha parecido interesante lo he incluido señalando esta circunstancia. Y, en tercer lugar, hay aspectos de la historia del centro que he considerado mejor exponerlos al hilo de los siguientes puntos (sobre la organización interna del profesorado, las metas de las escuela y los procesos de toma de decisiones y de comunicación) por lo que el relato no pretende ser exhaustivo.

La historia del centro puede dividirse en dos grandes etapas -con un período de transición entre ambas:

a) la primera etapa va desde su creación como colegio de Patronato[6] hasta que pasó a ser un centro público -el 1 de enero de 1987, y
b) la segunda, desde ese entonces hasta ahora.

El período de transición (que abarcó unos cinco cursos) se caracterizó por la despreocupación hacia el centro del organismo público del que dependía y por las visicitudes que se vivieron hasta que fue adscrito a la Consejería de Educación. Los documentos históricos consultados acerca del centro así como las manifestaciones de diversos entrevistados lo corroboran. El Coordinador del Ciclo Superior resumió así la historia del centro:[7]

> "La primera etapa podemos llamarla de formación o iniciación. Su creación fue eminentemente para los hijos de los servicios relacionados con las personas [del organismo público del que dependía el centro]: limpiadoras, ingenieros... Venían de diferentes zonas de Santa Cruz: el centro, el Barrio de la Salud... La Directora en esta época fue [Luisa[8]]. Esta etapa la conozco de oídas porque yo no la viví.
>
> Una segunda etapa, de transición entre la anterior Dirección y la actual, coincidió con el tiempo en que el colegio pasó de ser un Patronato a Colegio Público, estatal al cien por cien (...)

---

[6] Este tipo de escuelas estaban reguladas por la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, modificada por Ley 169/1965 de 21 de diciembre (B.O.E. del 23 de diciembre). Todas las normas relativas a educación primaria se agruparon en un solo texto: DECRETO 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. Dicho decreto puede consultarse en el B.O.E del 13 de febrero de 1967 o en una publicación específica de ESCUELA ESPAÑOLA (1967). La normativa relativa a los colegios de Patronato aparecen en el artículo 26 del decreto (Título II, Capítulo II sobre *Tipos de escuelas*).

[7] Los párrafos entrecomillados con letra pequeña son citas literales de las transcripciones de las entrevistas, siempre que no se especifique otra cosa.

[8] Recuérdese que todos los nombres son ficticios.

La tercera etapa es la que estamos viviendo ahora como Colegio Público" (Extracto de la entrevista con el coordinador del C. Superior, 25ª visita; relato del 22-6-93.)

El Jefe del Dpto. de Matemáticas lo contó de esta manera:

[La historia del centro se puede dividir] "en dos etapas: con la primera Directora -una transición- y con la actual Directora" (Extracto de la entrevista con el Jefe del Dpto. de Matemáticas, 23ª visita; relato del 15-6-93.)

La primera etapa abarca apróximadamente del curso 1969-70 al 86-87 y la segunda desde ese entonces hasta ahora. La etapa de transición podría considerarse que comenzó con el final del mandato de la primera Directora (curso 1983-84) y terminó tras el tercer curso de mandato de la Directora actual (sept. 1989).

Centro de Patronato - Centro Estatal en régimen de administración especial (1969-1986)

El colegio fue fundado por la iniciativa de dos personas, Presidente e Ingeniero Jefe respectivamente, de un organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas. Ambos aparecen con frecuencia en los documentos de la historia del centro consultados. Actualmente, en las paredes del despacho de Dirección se conservan dos cuadros con las fotos de cada uno. El colegio fue creado con el propósito de cubrir la escolarización de los hijos de los empleados del organismo público.[9] De los siete miembros del centro entrevistados, cinco citaron a su fundador, Ingeniero del organismo. Sólo la actual Directora y la que fue segunda Directora del centro citaron al Presidente del organismo. Dos de las personas con más antigüedad en el colegio -que conocen la historia por haberla oído- lo recuerdan así:

"En cuanto a personas que contribuyeron a configurar el centro el más importante de los externos fue [Luis Rodríguez], Presidente [del organismo público del que inicialmente dependió el centro], quien ya murió. El colegio se creó para atender a los hijos de los funcionarios del [organismo público]. El plan era proveerles no sólo de la EGB sino también Formación Profesional. Esto último no le salió" (Extracto de la entrevista con el Jefe del Dpto. de Matemáticas, 23ª visita; relato del 15-6-93.)[10]

"...la historia del centro empezó cuando Don [Luis Rodríguez]... este colegio lo fundó Don [Luis Rodríguez] y por eso cogió el nombre de

---

[9] El documento más antiguo consultado sobre la historia del centro es un escrito del Presidente del organismo público solicitando la creación de una escuela para "los hijos de los obreros [del organismo público]..., cuyo censo asciende a 148 niños... entre los 2 y los 14 años" (Documento nº 1 - ver ***ANEXO IV***).

[10] En la instancia de solicitud de transformación del colegio en un Centro Estatal con régimen de administración especial aparece lo siguiente: "El centro se propone impartir la primera fase de Iniciación Profesional. Se poseen las instalaciones correspondientes para impartirlas" (Documento nº 14 - ver ***ANEXO IV***). En un escrito anterior también aparece la solicitud de "autorización de otra unidad escolar más para la primera fase de iniciación profesional" (Doc. nº 13). También aparece en el Doc. nº 12.

él... El, en ese momento, era Director General [del organismo público del que inicialmente dependió el centro] y entonces el decidió que este colegio [el edificio que hoy ocupa el colegio] que... pertenecía al Ministerio de Marina, o de Defensa pero dentro de la Marina, porque esto antiguamente era una base naval de ahí la forma que tiene: las garitas y todo eso. Esto era como sucursal de aquella base naval [refiriéndose a un establecimiento militar cercano] y aquí había marineros y todo (...) Entonces Don [Luis Rodríguez], cuando esto dejó de ser base naval y se quedó cerrado, solicitó estas instalaciones para que fueran colegio para los hijos de los empleados, de los trabajadores y de ahí que el colegio se creó como un Patronato (...) Bueno, como te digo, fundadores e impulsores... Fundador es este hombre. Bueno, el solo no, [Luis Rodríguez] y también Don [Andrés González] que, en ese momento, era Secretario del [organismo público del que dependía el centro] (...) Todavía él me llama para recomendarme nietos de sus amigos" (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro, 17ª visita; relato del 29-4-93.)

Otras personas externas al centro pero que contribuyeron a su configuración al principio de esta etapa fueron dos Inspectores: el entonces Inspector de la zona y también el Inspector Jefe en Tenerife (este dato lo aportó uno de los profesores entrevistados).

Esta primera etapa de la historia del colegio puede dividirse, a su vez, en dos partes:

a) desde la creación, primero, del Consejo Escolar Primario del organismo público del Ministerio de Obras Públicas (1969) y, luego, del colegio (curso 1969-70) hasta 1976;
b) el curso 1976-1977 marca la fecha en que comienza una nueva etapa ya que el 16 de Mayo de 1976 el organismo público del que dependía el colegio firmó un acuerdo con el MEC para adaptarse a la nueva situación establecida por la Ley General de Educación de 1970, desapareciendo el Consejo Escolar Primario y creándose la Junta de Promoción Educativa; el colegio fue clasificado como Centro Estatal con régimen de administración especial.[11]

En el proceso de transición del Consejo Escolar Primario a la Junta de Promoción Educativa jugó un papel importante otra Inspectora. Una de las profesoras entrevistadas lo describió así:

"... cuando vino la Reforma, la ley de educación del 70, la Ley General de Educación, pues entonces [la escuela] tenía que tener como mínimo ocho unidades o si no se extinguía. Entonces la lucha era esa, conseguir las ocho unidades. Bueno, todo dependía del Ministerio en Madrid, el Ministerio de Educación y entonces, claro el caso era que los Patronatos eran cosas a extinguir o sea que no era fomentarlos ni crear más sino todo lo contrario, ir reduciendo y suprimiéndolos. Y entonces gracias a la labor de una señora, que fue Inspectora de aquí: Doña [Teresa García Pérez], fue Inspectora de Primaria aquí y luego ya en Madrid fue Inspectora Central en Madrid esa señora. Pues entonces ya, como ella se tomó mucho empeño por el colegio por la amistad que le

[11] La transformación del centro de Consejo Escolar Primario a Centro Estatal en régimen de administración especial fue un proceso bastante largo pues se inició con un escrito de junio de 1972 (Doc. nº 2) y -tras el envío reiterado de la solicitud por varios años- concluyó con la firma del convenio con el M.E.C. en mayo de 1976 (Doc. nº 19).

unía con Don [Andrés], con Don [Luis Rodríguez], y con toda esa gente, y entonces ella hizo todo lo habido y por haber hasta que logró que se firmara el convenio entre el colegio, entre [el organismo público del que dependía el centro] y el Ministerio de Educación y Ciencia. Entonces se firmó, lo firmó Don [Andrés González] y a todo esto Don [Luis Rodríguez] que fue el Director" (Extracto de la entrevista con la que fue segunda Directora del centro el 2-7-93.)

El convenio suponía responsabilidades por ambas partes: el Ministerio corría con los gastos del personal docente y con los gastos correspondientes a las actividades docentes y complementarias, mientras que el organismo del que dependía la escuela sufragaba los gastos de gestión, administración y explotación, aparte del personal no docente. Así consta en el texto del convenio y quedó reflejado en el Plan de Centro del curso 1983-84:

"Las construcciones y el mantenimiento corren a cargo [del organismo público del que depende el colegio]. El mobiliario, material de laboratorio, etc., dependen del Ministerio de Educación y Ciencia. Todo ello según convenio de 16 de Mayo de 1976" (Extracto del apartado "Historia" del Plan de Centro del curso 1983-84)

Sin embargo, desde la creación del colegio hasta la firma del convenio, en la lucha por sobrevivir adaptándose a la Ley General de Educación, el organismo público había estado contratando a algunos profesores -además de los que pagaba en Ministerio de Educación. La actual Directora describió la nueva situación así:

"...entonces el convenio que había entre [el organismo público del que inicialmente dependió el centro] y la Consejería de Educación, que en ese tiempo todavía no era Consejería, era Delegación de Educación o algo así... era que, o sea, el Ministerio ponía los profesores y [el organismo público] se encargaba de todo el material con lo cual el mobiliario, material fungible y todo era, lo tenía que poner [el organismo público del que en principio dependió el centro]" (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro; 17ª visita, registrada en el relato del 29-4-93.)

Entre las personas del centro relacionadas con toda esta primera etapa está la profesora que fue primera Directora del colegio:

"Personas de dentro, internos, que configuraron el centro fueron la primera Directora (...), hasta que pasó a [otro servicio de la Administración Educativa Autonómica]" (Extracto de la entrevista con el Jefe del Dpto. de Matemáticas, 23ª visita; relato del 15-6-93.)

Según la actual Directora, la primera Directora seleccionó a un grupo de profesionales muy competentes, los cuales en esa primera etapa fueron los principales impulsores del colegio:

"Entonces los impulsores fuimos, como te digo, los profesores que estabamos al principio que, ya te digo, trabajabamos con muchísima ilusión, con muchísimas ganas. Por ejemplo, cuando todavía no existían las exclusivas, aunque ahora las hacemos porque además nos pagan un tanto... aquí se hacían exclusivas pero de toda la tarde, aquí se quedaba todo el mundo trabajando, ideando cosas, buscando innovaciones para trabajar con nuestros niños, llegaba una fiesta final de curso y se hacían unas fiestas por todo lo alto. O sea, se trabajaba con

muchísmas ganas de sacar el colegio adelante y creo que lo conseguimos" (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro, 17ª visita; relato del 29-4-93.)

El período de transición (1983-1989)

El período de transición (que abarcó -más o menos- del curso 1983-84 al principio del curso 1989-90) fue muy importante porque los sucesos ocurridos entonces contribuyeron de modo decisivo a la configuración actual del centro. La transición fue provocada por diversas circunstancias, algunas de ellas internas al centro y otras externas. Entre las circunstancias internas la más importante fue el creciente descontento de la mayoría de los profesores y de buena parte de los padres con la gestión de la primera Directora, lo que dio lugar, finalmente, a un cambio en la Dirección. Esto ocurrió al principio de la transición. Como ya señalamos, al ser de Patronato, el colegio dependió, primero, de un Consejo Escolar Primario y, luego, de una Junta de Promoción Educativa. Este órgano tenía funciones, hasta cierto punto, similares a los actuales Consejos Escolares y estaba formado por representantes del organismo público que subvencionaba la escuela, un representante de la Administración Educativa Provincial, el Inspector de zona y el Jefe de Inspección de Educación Primaria, la Directora del centro y un representante de los padres de alumnos. Como los representantes del organismo público del que dependía el colegio no se consideraban con suficientes conocimientos educativos fueron dejando bastantes cosas al criterio de la Directora del centro. De tal modo que, en última instancia quien nombraba al profesorado era la Directora, pues el nombramiento se hacía a propuesta de ella. Dos de las personas entrevistadas así lo atestiguaron.

"Entonces la primera persona que estuvo aquí fue la primera Directora (...) y entonces ella como colegio de Patronato formaba parte de una reunión de personas que era el Director de la Junta, el Secretario, el Inspector de Zona y ella, que eran los que coordinaban [y tomaban decisiones sobre el centro] e incluso tenían la potestad de elegir al profesorado (...) Entonces, como te digo, la Directora en esa Junta que había tenía la posibilidad de elegirnos y, por eso, el colegio se creó con un grupo de gente, digamos, con las necesidades que había en ese momento. O sea, no como cualquier colegio que salen los profesores de la lista, sea especialista de esa unidad que falta o no lo sea, allí no, aquí en ese momento [Luisa] decía: 'Me hace falta un profesor de Matemáticas'. Además se enteraba de quién funcionaba bien en cada sitio y se lo traía. Y claro, imagínate, si estabas trabajando en el Sur o en cualquier otro colegio lejos y te ofertaban una plaza en Santa Cruz venías con los ojos cerrados. También tenía la facultad de podernos echar cuando quería, estaba claro, o sea, si no funcionabas te ibas a la calle" (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro; 17ª visita, relato del 29-4-93.)

Hacia el final de la primera etapa de la historia del colegio según consta en uno de los documentos consultados (Doc. nº 22: Acta de la sesión de 15-4-82 de la Junta de Promoción Educativa) existían tres tipos de profesores: interinos, provisionales y fijos. Los profesores que entraban eran interinos luego, tras varios años, pasaban a provisionales y, finalmente, a fijos. La profesora que ocupó la Dirección después de la

primera Directora lo expresó así:

> "Me enteré de esto [del organismo del que dependía el colegio] que hay una plaza, que tal. Y entré, pero entré contratada por [el organismo público], es decir que yo todavía seguía con la excedencia, me pagaba [el organismo público] un tanto, los niños otro tanto, total los chiquillos no me pagaban (...) Y después ya pues la plaza se... al firmarse el convenio ya salieron las plazas, pero todas provisionales. Y así estuve, varios años de provisional y fueron entrando más gente y tal. Entonces..., nos tuvieron de provisionales más tiempo del debido porque en realidad esto era una estrategia de [la Directora], porque a los dos años de estar provisional, según la ley, tenía que haber pasado a definitiva, pero a ella le interesaba tenernos provisional porque así la adulábamos y nos tenía a su alrededor" (Extracto de la entrevista con la profesora que fue segunda Directora del centro el 2-7-93.)

La Directora llegó a introducir cambios en las lista de alumnos admitidos al centro y no ejecutó algunas de las decisiones tomadas por el Claustro. El descontento entre los profesores llegó a tal punto que en el año 1984 se reunieron, eligieron a otra Directora y la propusieron al organismo público del que dependía el centro.

> "...más tarde, pues, empezó el descontento con [la primera Directora] porque, claro, veíamos cosas raras: primero eso de dejarte ahí mucho tiempo de provisionales, luego ya ella descuidaba mucho el centro, no aparecía por allí, ella nunca daba clase, cogía una Música o... Y vamos, trabajamos, los que dabamos el callo allí eramos todos los que estabamos: que si exposiciones, que si visita de padres, que si tal, que si cual, entonces un montón de cosas (...) Y bueno, entonces surgieron una serie de problemas y ya dijimos, todo el Claustro se reunió y votamos para..., entonces sólo hubieron dos abstenciones, los demás votamos que no estabamos de acuerdo con ella y que había necesidad de un cambio de Dirección y entonces ella dijo que bueno que bien, pero que ahora a ver si [el organismo público del que dependíamos] lo aceptaba. Y [el organismo público] estaba deseando, precisamente, quitársela de encima porque todo lo que había hablado, todo lo que ella hacía pues ya ellos tenían conocimiento de todo y es que fue poquito a poco sin que nos diéramos cuenta (...) Y, entonces ya, pues nada, para elegir a la siguiente Directora pues nadie se presentó sino que vamos que cada uno pusiera un nombre de quien le parecía la persona más idónea y en eso pues salí yo, otro compañero, [Felipe], tuvo menos votos que yo, entonces yo cogí la Dirección" (Extracto de la entrevista con la que fue segunda Directora del centro el 2-7-93.)

Algo queda en la memoria oral sobre este tema porque una de las profesoras con destino definitivo reciente en el centro al preguntarle sobre la historia del colegio contestó lo siguiente:

> "Este fue un colegio de Patronato, luego derivó en Colegio Nacional. Parece que hubo problemas con la Dirección y compañeros hace bastantes años. Llegaron a haber grupos bien marcados. Yo no he vivido eso. Con [la actual Directora] no existe eso" (Extracto de la entrevista con el Jefe del Dpto. de Lengua, 23ª visita; relato del 15-6-93.)

El descontento de los padres lo describió así una profesora:

> "En la última parte de la época en que [Luisa] fue Directora surgieron problemas con los padres. Un grupo de padres -sin que los profesores tuvieramos contacto con ellos- comenzó a estar descontento con su actuación como Directora y empezaron a moverse para constituir

un APA. [La Directora] se enteró por medio de alguien y con un grupo de padres afines a ella se adelantó y constituyó un APA. Se reunieron hasta las tantas de la noche elaboraron unos estatutos y los presentaron en el registro del Gobierno Civil. Luego impidieron que los otros padres constituyesen otra APA -algo que era legal pero que no consiguieron" (Extracto de la entrevista con la que fue segunda Directora del centro el 2-7-93.)[12]

Con el cambio en la Dirección tuvo lugar un proceso de democratización de la vida del centro -al menos formalmente. Evidencias que lo corroboran son: la delimitación de las funciones y componentes del Consejo de Dirección y la convocatoria de constitución para el curso 84-85, la solicitud de la nueva Directora al organismo público del que dependía el centro que se incorporase a la Junta de Promoción Educativa un profesor del centro, además de la Directora. Entre los documentos sobre la historia del centro consultados se encuentran escritos referidos a ambos temas: uno dirigido al organismo público del que dependía el centro en el que se especifican las funciones y componentes del Consejo de Dirección como órgano colegiado del centro y se convoca a sus miembros, rogando la asistencia del representante del organismo público, y otro dirigido por la Junta de Promoción Educativa del organismo público del que dependía el colegio a la Directora en respuesta a una solicitud suya. Reproducimos un fragmento de cada documento:

"El próximo miércoles día 7 de noviembre a las seis de la tarde en primera convocatoria y a las seis y quince en segunda convocatoria tendrá lugar la primera sesión de este Consejo de Dirección para su constitución para el presente curso escolar 1984-85 y sería conveniente la asistencia de la persona nombrada para tal efecto por [el organismo público]" (Extracto del Doc. nº 28: un escrito, sin fecha -aunque por su contenido se deduce haber sido escrito los primeros días de noviembre de 1984, dirigido por la Directora del centro al organismo público del que éste dependía.)

"Esta Junta de Promoción Educativa, en sesión celebrada ayer, en relación con la petición formulada por Vd. para incorporar a la misma a otro Profesor del centro, acordó no acceder a dicha solicitud, por estar constituída, de conformidad con lo dispuesto en la Orden de 17 de Mayo de 1976, con un número concreto de miembros. Se adjunta fotocopia de dicho texto.

No obstante, cuando la misma trate asustos determinados que, por sus particulares circunstancias pudieran ser de especial interés para los miembros del claustro, podrá asistir, como invitados, algunos de sus miembros para exponer sus criterios o cambiar impresiones sobre el tema" (Extracto del Doc. nº 30: escrito, con fecha 19-4-85, dirigido por la Junta de Promoción Educativa a la Directora del centro.)

[12] En el Acta de la Junta de Promoción Educativa de 9 de diciembre de 1983 aparece un punto del orden del día titulado: Proyecto de Estudio y Normativa de la Asociación de Padres de Alumnos del Colegio. El texto registrado es el que sigue: "El Sr. [Representante de los padres de alumnos] informa a la Junta que han sido redactados los Estatutos de la Asociación de Padres de Alumnos de Colegio que serán presentados para su aprobación, al Gobierno Civil, para cuyo trámite se precisa, simplemente, la participación de cinco a diez padres de alumnos. Una vez autorizados los expresados Estatutos, se constituirá la Asamblea General en la que se eligirá la Junta Directiva. De este Proyecto, la Junta queda enterada" (Extracto del Doc. nº 25).

Una comparación de los organigramas que aparecen en los Planes de Centro de los cursos 1983-84 y 1986-87 también revela algo sobre los cambios ocurridos en la dimensión vertical de la estructura organizativa de la escuela, esto es, en la distribución de autoridad y responsabilidades en el centro. En la Figura 1 (organigrama del curso 1983-84 - se encuentra en la pg. siguiente) puede verse que, en el plano formal, el órgano con más poder era la Dirección, siendo significativo que el Equipo Directivo y el Consejo de Dirección estén representados por debajo de la Dirección y que el Equipo Directivo esté formado por el Secretario, la Subdirección y el Jefe de Estudios; además, el Claustro está representado como órgano consultivo. En la Figura 2 (organigrama del curso 1986-87 -se encuentra en la pág. 27), sobre el papel, el órgano con más poder es el Consejo Escolar, estando en el nivel inmediato inferior los órganos unipersonales -todos en el mismo plano- y en el siguiente el Claustro.

Todo lo ocurrido dio paso a un clima de más apertura y comunicación entre la Dirección y los profesores del centro, y entre éstos y el organismo del que seguía dependiendo el colegio:

> "En la época de la primera Directora era exclusivamente ella quien se relacionaba con [el organismo público] y los profesores no sabíamos directamente nada de lo que allí se trataba. Le preguntábamos y le decíamos pero no sabíamos hasta qué punto lo que ella nos decía era cierto o hasta qué punto transmitía nuestras inquietudes [al organismo público del que dependíamos]. Cuando yo llegué [a la Dirección] intenté que las relaciones con [el organismo público] fueran abiertas y trasparentes. Invité a miembros [del mismo] a visitar el centro y asistir a reuniones del Claustro. Vinieron, en varias ocasiones, [José Hernández] -quien se portó muy bien e hizo todo lo que pudo por el colegio- y el entonces Secretario de la Junta, y las relaciones fueron más trasparentes. Yo quería que viniesen para que viesen que no escondíamos nada" (Extracto de la entrevista con la profesora que fue segunda Directora del centro el 2-7-93.)

En esta etapa también mejoró la relación entre los padres:

> "Así que cuando yo llegué [a la Dirección del] centro había dos grupos de padres. Intenté que se unieran. Le sugerí al presidente del APA legalizada que convocáramos a una reunión a todos los padres enviándoles previamente una copia de los estatutos de ambas APAS para que los trajesen estudiados y los discutiesemos artículo por artículo. Así lo hicimos pero sólo vinieron unos pocos padres. Más adelante, cuando el presidente del APA ligada a [la anterior Directora] cesó -porque le tocaba-, yo animé a una madre a que se presentara y resultó ser del otro grupo con lo que, finalmente, el APA se unificó" (Extracto de la entrevista con la que fue segunda Directora del centro el 2-7-93.)

Fue en esta época cuando se instituyó la práctica de que cada profesor se reuniría con los padres de sus alumnos una vez al trimestre. En el Plan de Centro del curso 1984-85 puede leerse lo siguiente:

> "Al comienzo del curso 1984-85 nos hemos planteado la conveniencia, y necesidad, de mantener contactos periódicos, al comienzo de cada evaluación o trimestre, con los padres de nuestros alumnos para mantenerles informados sobre lo que queremos conseguir; decirles también sobre lo que vamos a trabajar y, luego, lo que hemos logrado o dejado de alcanzar.

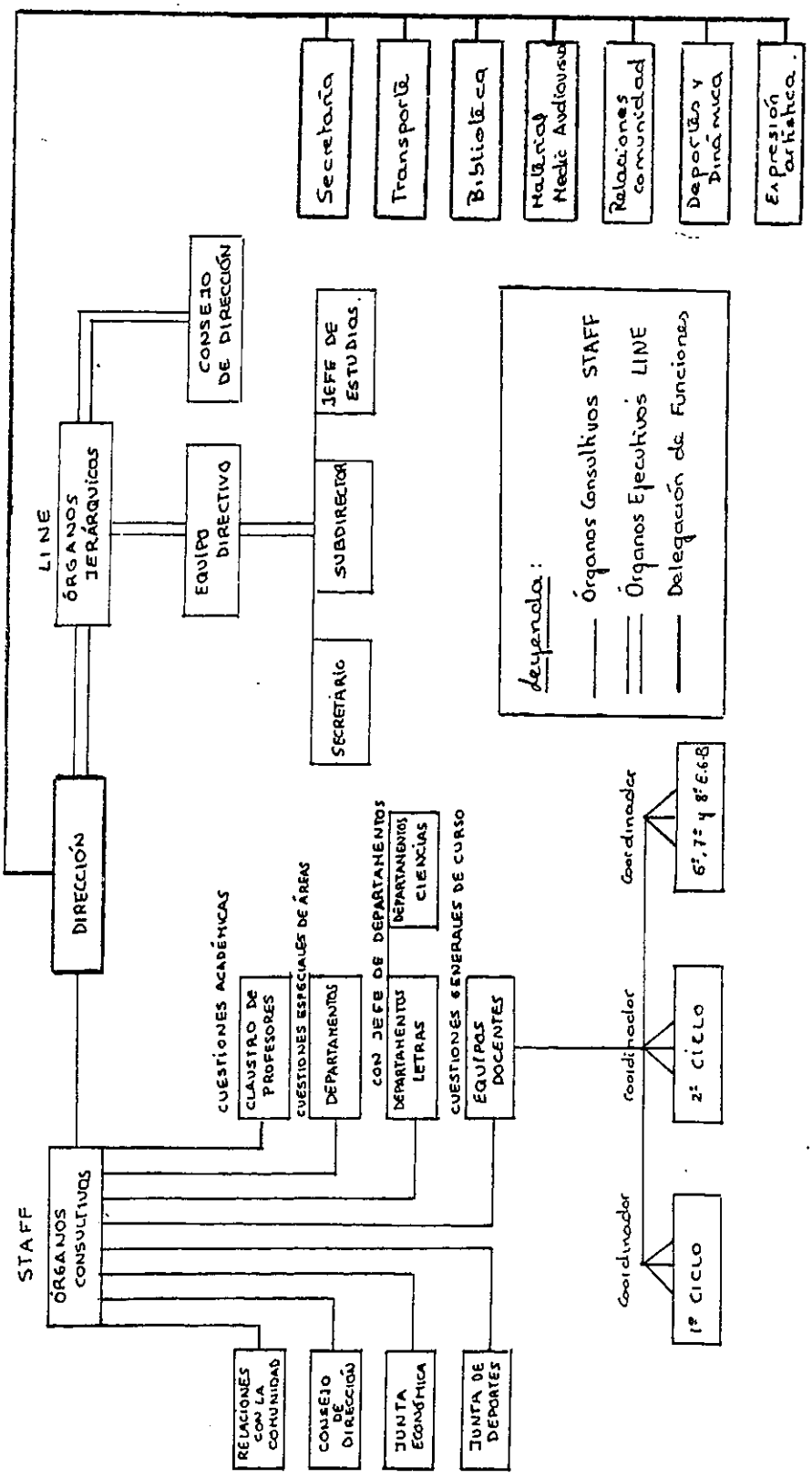


FIGURA 1: Organigrama del centro escolar (curso 1983-84).

El afán que nos impulsa a esto es caminar juntos, padres y profesores, para obtener unos resultados óptimos" (Extracto del Plan de Centro del curso 1984-85).

Asímismo, en esta época, se consolidaron los Departamentos y los Ciclos como unidades organizativas del centro (de esto hablaremos en el próximo apartado).

Sin embargo, en este período de transición también salieron a la luz diversos conflictos entre los profesores de tal modo que el Claustro decidió no renovarle el contrato a dos profesores.

"...la situación fue difícil por eso, porque [el organismo público del que dependíamos] se quería deshacer del colegio, en segundo lugar porque vamos estaba allí la Directora protestada [ahora como profesora], luego estaban otra serie de personas que, que también... el que funciona funciona en la vida del centro (...) ...hubo un enfrentamiento entre nosotras, entre su equipo [se refiere a Ana] y el otro, y la otra gente (...) bueno, había de por medio unas plazas que se tenían que cubrir. Entonces se querían cubrir, [el organismo público del que dependíamos] las quería cubrir según la antigüedad que tuvieras en el centro. Y después ellas decían que no, que tenía que ser por la antigüedad en el cuerpo, y ahí pues ya, el jaleo. Con todas las plazas estas pues fue todo un lío. Y yo ya tenía ganas de por un lado digo mira que los nombre la Consejería a los profesores por el sistema general de traslados y se acabó. Porque, oye, eran unos conflictos enormes y con todas las plazas. Y es que yo, como Directora, era la que estaba en medio. Y luego [el organismo público del que dependíamos], un poco, en tí confiaban y lo que tú les dijeras, y eran unos jaleos tremendos. Pero bueno, aquellas personas, aquellas dos, pues se fueron del colegio" (Extracto de la entrevista con la profesora que fue segunda Directora del centro el 2-7-93.)

Entre las <u>circunstancias externas</u> la más importante -que duró todo el período de transición- fue la creciente despreocupación hacia el colegio de los responsables del organismo público en un principio responsable del mismo. El Coordinador de Ciclo Superior lo expresó vívidamente:

La etapa "de transición entre la anterior Dirección y la actual, coincidió con el tiempo en que el colegio pasó de ser un Patronato a Colegio Público, estatal al cien por cien. Al principio todo corría a cargo [del organismo público del que inicialmente dependía la escuela]: la carpintería, el jardinero... Nos tenían en la palma de la mano. Luego estuvieron pasándose la bola unos a otros y [el organismo público] nos abandonó pasando a depender en algunas cosas del Ayuntamiento" (Extracto de la entrevista con el coordinador del Equipo Docente de Ciclo Superior durante la 25ª visita al centro, registrada en el relato del 22-6-93.)

La expresión 'pasarse la bola unos a otros' se refiere al hecho de que en este momento ni el organismo público del que dependía el centro ni el Ayuntamiento querían hacerse cargo del colegio. Una de las personas que ocupó la Dirección en esta época lo describió así:

"Pero, claro, era una situación dificilísima porque una que [el organismo público del que dependíamos] quería quitarse el colegio de encima cuanto antes, porque le estaba ocasionando gastos, problemas y no, ellos no querían eso. Ya después cambió cuando [Andrés González], cuando toda esa gente que fueron los fundadores, los que de verdad le tenían cariño al colegio ya ahí fue desapareciendo esa gente, era mucha

gente mayor y se jubilaron, venía ya gente de la península de Director [del organismo público del que dependíamos], de Ingeniero Jefe, pues el tema del colegio era una cosa que se encontraban ellos ahí, que no les quedaba otro remedio que atender en lo posible pero que, vamos, que no, no, ya no se involucraban tanto, no lo veían como una necesidad, más bien lo que decían es que tenía que pasar a la Consejería y que la Consejería se hiciera cargo. Porque ya entonces contabamos con la autonomía[13], bueno, todo esos cambios que fueron surgiendo ¿no?" (Extraído de la transcripción de la entrevista con la profesora que fue segunda Directora del centro el 2-7-93.)

El clima de preocupación quedó reflejado en el Plan de Centro del curso 1986-87, del que transcibimos un fragmento que tiene por título "Situación actual del Colegio [Federico Mompou]". El valor de esta cita radica en que corrobora mucho de lo dicho en las páginas antecedentes, por eso a pesar de ser algo extensa nos ha parecido apropiado incluirla.

"En este curso nuestro Centro ha sufrido un importante cambio, hasta ahora y desde el 15 de Octubre de 1970 había sido un Colegio en régimen de Consejo Escolar Primario, dependiendo administrativamente de la Junta de Promoción Educativa de [un organismo dependiente del M.O.P.] según el convenio existente entre esta entidad y el M.E.C.

Pero a partir de Abril del 86 con la puesta en funcionamiento de la L.O.D.E. esta Junta de Promoción Educativa ha sido reemplazada por el Consejo Escolar con todas las atribuciones que la citada Ley le confiere a este órgano de gobierno.

En consecuencia las prerrogativas que hasta ahora tenía el [organismo dependiente del M.O.P.] de proponer al director y al profesorado y de seleccionar al alumnado, teniendo en cuenta que fuesen hijos y nietos de empleados de esta entidad, ya que fue fundado por D. [Luís Rodriguez] con este fin han sido anuladas.

Ante ello se ha creado un clima de preocupación en toda la Comunidad Educativa, lógicas pues todo cambio supone cierta incertidumbre y generada principalmente por falta de información a los órganos de gobierno del centro.

Además el guardián del colegio fue retirado de sus funciones desde el día 25 de Agosto del presente año, por orden del Presidente del [organismo dependiente del M.O.P.]. A partir de esta fecha el Centro carece de vigilancia con el enorme peligro que esto significa para estas instalaciones.

La atención del [organismo dependiente del M.O.P.] hacia el Colegio en cuanto a mantenimiento ha disminuído considerablemente.

En el Pleno que dicha entidad celebró el 15 de Septiembre pasado, se acordó mantener los presupuestos hasta el 31 de Diciembre, dado que ya no tienen ninguna atribución en el Centro.

Creemos pues que todo ello justifica nuestra preocupación.

El pasado día 23 de Octubre el Consejo Escolar solicita una entrevista con la Directora Territorial, que nos fue concedida el 28 de ese mismo mes. En ella se nos informó que nuestro Centro como Colegio dependiente de la Consejería de Educación ya está contemplado en los presupuestos del 87, hecho este que nos devuelve un poco de tranquilidad" (Extracto del Plan de Centro del curso 1986-87)

La siguiente cita, sobre los sucesos ocurridos entre Julio de 1986 y septiembre de 1989, es también extensa pero refleja la situación vista desde la perspectiva de una de sus principales protagonistas y corrobora el contenido de la cita anterior:

[13] Se refiere a la autonomía política, a la constitución del Estado de las autonomías.

"El momento más difícil de mi gestión como directora fue... los primeros años de la Dirección, que fue cuando, como te decía antes, el colegio ya no era [del organismo público del que dependíamos] pero todavía no era del Ayuntamiento, y este es un colegio viejo y que necesita unas ciertas reparaciones de vez en cuando, que las cosas vayan mejorando, si no el colegio se nos echa encima, y ahí por lo menos... Fíjate, yo cogí la Dirección en julio del 86, hasta septiembre del 89 que es cuando la coge, o sea, cuando se hace el traspaso [del organismo público del que dependíamos] al Ayuntamiento, en esos tres años y pico el colegio era, un poco, 'tierra de nadie' y todos los problemas los tenía que solucionar yo. (...) Yo me tenía que encargar, al principio, de abrir y cerrar puertas -porque cuando [el organismo público del que dependíamos] quitó al guardián que ellos tenían me dieron a mí las llaves y yo tenía que llegar la primera y abrir todas las puertas del colegio. Y la última, y cerrarlo todo. Y entonces, llegó un momento en que yo no podía hacer todo. Y, claro, me fui a hablar, estaba en ese momento como Directora Territorial [Esther Sanchez]. (...) y ella me ayudó muchísimo en aquel momento tan difícil del colegio. (...) O sea, que ese fue un momento muy difícil del colegio, de verdad. Y, además, yo me he notado como que mi gestión de Directora no tenía el fruto esperado por mí porque yo era la que organizaba, pero la que organizaba todo, lo que era el edificio, el tema del guardián, todo. Entonces, no podía. Y después, en septiembre del 89, se hizo el traspaso al Ayuntamiento, ya se mandó al guadián, mandaron a las señoras de la limpieza, porque hasta entonces tenía una contrata que pagaba la Consejería de Educación, y el colegio empezó a estabilizarse un poco. Después ya, las cosas empezaron a ir mejor. Jugó también un papel muy importante en ese momento el Consejo Escolar que había porque también todo eran escritos. Yo recuerdo, bueno ahí, en la correspondencia de ese año, de esos años, hay montones de escritos míos y del Consejo Escolar a todo el mundo: a la Directora Territorial, [al organismo público del que habíamos dependido], al Ayuntamiento, y todos eran eso: diciendo lo mal que estabamos, que aquí no se podía trabajar, que tal y qué sé yo. Ese fue un momento muy difícil" (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro; 17ª visita, registrada en el relato del 29-4-93.)

Centro Público dependiente de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (1986 en adelante)

La segunda fase (sobre todo a partir del curso 1989-90) podemos describirla -en contraste con la etapa de transición- como de estabilización de la vida del centro. Sin embargo, desde entonces un alto porcentaje de profesores cambia cada curso. El curso 1989-90 había diez profesores con destino definitivo y ocho con destino provisional, así consta en el Plan de centro:

"En la actualidad el Centro cuenta con una plantilla de dieciocho profesores, dieciséis de E.G.B. y dos de Preescolar, además de la profesora de Religión.

De estos profesores ocho son Propietarios Provisionales y los diez restantes son Propietarios Definitivos. Por tanto, la situación de estabilidad del profesorado rebasa en muy poco el 50%, lo que significa un grave peligro para la integración del profesorado y la continuidad de una línea pedagógica ya iniciada. Sería conveniente para el Centro, que esos Propietarios Provisionales continúen prestando su servicio en el centro para que esa labor pedagógica no se sienta interrumpida, como el Curso anterior, ya que se pone muy de manifiesto tanto en los alumnos como en los padres" (Extracto del Plan de Centro del curso 1989-90)

A partir del curso 1990-91 un tercio de los profesores (seis) cambia cada curso -dichas plazas corresponden a profesores definitivos que están en comisión de servicio. La Directora y el

Jefe del Dpto. de Matemáticas hicieron referencia a ello en las entrevistas. La Jefa del Dpto. de Lengua lo comentó durante una de las reuniones de uno de los grupos de trabajo para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

> "Bueno, una de las características distintivas del colegio es que en los últimos cinco o seis años se ha caracterizado por la provisionalidad del personal que trabaja aquí. Más de la mitad del profesorado cambia cada año" (Extracto de la entrevista con el Jefe del Dpto. de Matemáticas, 23ª visita; relato del 15-6-93).

> "De todas formas nuestro colegio ahora mismo tiene un poco de problema porque hay muchos de los profesores que son definitivos que están en comisiones de servicios. Y entonces todos los años tenemos seis o siete personas que vienen (...) O sea este año tenemos, de dieciocho, seis. O sea, un tercio de profesores todos los años cambia. Y, luego, como es un colegio donde, por ejemplo este año todos los profesores que han venido son los de unidades suprimidas, claro, ya el próximo año le dan escuela y ya se tienen que marchar todos con lo cual no duran en el colegio sino un año. Igual pasa cuando vienen provisionales, como son los primeros que cogen el colegio porque está en una zona que es apetecible, pues antonces al año siguiente le dan traslado definitivo, porque son los primeros de la lista, y otra vez se tienen que marchar. Y así año tras año" (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro; 17ª visita, relato del 29-4-93).

Para terminar este relato acerca de la historia del colegio describiremos cómo fue evolucionando el tamaño del centro (TABLA 1). Dado que no hemos encontrado ningún registro al respecto sino que reconstruímos el proceso a través de datos de algunas entrevistas y de los documentos sobre la historia del centro consultados puede haber algún dato inexacto. La reconstrucción se complica porque durante los primeros cursos el centro tuvo en la práctica más unidades que las oficialmente autorizadas.

El curso 1969-70 había un aula y en el curso siguiente dos unidades -según los documentos una de niños y otra de niñas-, así lo relataron varias de las personas entrevistadas:

> "El colegio empezó por iniciativa de la gente [del organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas], de Don [Luis Rodríguez], y por lo visto la idea de ese señor fue que los obreros, los hijos de los obreros tuvieran un sitio donde estudiar y tal. Empezó con un profesor en una aula grande que había allí porque aquello no era un colegio, aquello era unos locales destinados a los marineros, y gente del puerto y esta historia, y luego ya cogieron un salón de aquellos y introdujeron ya una aula y estuvo un profesor dando clase. Y después fue cuando empezó [la que fue primera Directora] a dar clase (Extracto de la entrevista con la profesora que fue segunda Directora del centro el 2-7-93.)

> "El colegio se abrió en 1969. Dependía de la Junta del Puerto y en principio había una unidad en la que un maestro daba todos los niveles, de primero a sexto. En 1970 se amplió a dos unidades con dos interinos. En 1971 se amplió a cuatro unidades provisionales y yo fui uno de los profesores nombrados" (Extracto de la entrevista con el Jefe del Dpto. de Matemáticas, 23ª visita; relato del 15-6-93).

En el curso 1971-72 se aumentó a cuatro unidades -dos de niños y dos de niñas-, aumento aprobado por una Orden Ministerial del curso anterior. El curso 1973-74 habían seis unidades, tres de niños y tres de niñas -aunque oficialmente sólo estaban

curso	nº unidades	nº alumnos	otros comentarios
1969-70	1		Creación del Consejo Escolar Primario / Un profesor contratado
1970-71	2	60	1 unidad de niños y 1 de niñas / 2 profs. contrat.
1971-72	4 + una dirección con curso		2 uds. niños y 2 de niñas
1972-73	4	160	2 profesores contratados
1973-74	6	287	3 uds. niños y 3 de niñas 2 profesores contratados
1974-75	8 + 1 de Preescolar	394	1ª promoción de EGB 4 profesores contratados
1975-76	8 + una dirección con curso + 1 de Preescolar		Creación de la Junta de Promoción Educativa
.....	.....	.....	.....
1981-82	18 + una dirección F.D.	552	
1982-83	18 + una dirección F.D.		
1983-84	18 + una dirección F.D.	585	
1984-85		560	Se constituye el Consejo de Dirección
1985-86	16	540	Constitución por primera vez del Consejo Escolar de centro (en virtud de la LODE); aprobación RRI.
1986-87	15		El 1-1-87 el centro pasa a depender de la Consejería de Educación.
1987-88	15		Adaptación RRI a la nueva situación del centro.
.....	.....	.....	.....
1991-92	15	511	
1992-93	15	481	19ª promoción de EGB

TABLA 1. Tabla-resumen de la evolución del tamaño del centro.

aprobadas cuatro. El curso 1974-75 había al menos ocho unidades porque este curso salió la primera promoción de graduados escolares. Según los documentos consultados es seguro que había ocho profesores pero, en algunos documentos también aparece un grupo de Preescolar. En el curso 1975-76 el M.E.C. autorizó al

centro ocho unidades mas una dirección con curso.

En el curso 1981-82 se llegó a 18 unidades -mas una Dirección con funciones docentes de régimen especial. Uno de los entrevistados lo expresó así:

> "Como no se cubrían las plazas con los hijos de los funcionarios del [organismo público] se abrió al resto de la comunidad. El colegio llegó a tener 18 unidades" (Extracto de la entrevista con el Jefe del Dpto. de Matemáticas, 23ª visita; relato del 15-6-93).

El curso 1985-86 el centro tenía dieciséis unidades y a partir del curso 1986-87 tiene quince. La distribución de unidades y alumnos por cursos el año académico 1992-93 era la siguiente:

- 2 unidades de Preescolar:	una de cuatro años	- 30 alumnos,
	una de cinco años	- 30 alumnos,
- 2 unidades de Primaria:	una de 1º	- 32 alumnos,
	una de 2º	- 32 alummos,
- 11 unidades de E.G.B.:	dos de 3º	- 64 alumnos,
	una de 4º	- 36 alumnos,
	dos de 5º	- 61 alumnos,
	dos de 6º	- 66 alumnos,
	dos de 7º	- 67 alumnos,
	dos de 8º	- 67 alumnos.

4.2. La organización interna del profesorado

El propósito de este apartado es describir la estructura organizativa del centro con especial atención a la organización interna del profesorado.

La información utilizada para describir la estructura organizativa del centro y la organización interna del profesorado fue recabada por medio de *entrevistas* (con siete profesores), *conversaciones* informales (con varios profesores) y la consulta de diversos *documentos* internos (Planes de centro desde el curso 1983-84 hasta el curso 1991-92 y Memoria del curso 1991-92). Los materiales textuales de los que partimos para el análisis fueron: las transcripciones de las entrevistas, relatos de cada visita elaborados a partir de las notas de campo, y fotocopias y resúmenes de documentos internos del centro.

Antes de proseguir me gustaría subrayar que en este apartado vamos a hablar, principalmente, de los aspectos formales de la organización del centro: es decir, acerca del modo en que los propios documentos del centro o la normativa de las Administraciones Educativas prescriben que debe funcionar el centro. En alguna ocasión haremos referencia al funcionamiento del centro en la práctica. Sin embargo, será a partir del próximo apartado cuando hablaremos más específicamente de ello.

Para contestar las cuestiones de investigación planteadas no es estrictamente necesario abordar la estructura organizativa del centro. Sin embargo, consideramos necesario presentar algunas notas acerca de la estructura, dado que la organización interna de los profesores es parte de la estructura y ésta, a su vez, configura y condiciona el contexto en el que tienen lugar las relaciones cotidianas en un colegio.

La estructura es una de las dimensiones o elementos de la escuela como organización (BELTRAN y SAN MARTIN, 1989; GONZALEZ, 1991; GAIRIN, 1992; ANTUNEZ, 1993). La estructura organizativa delimita qué roles y funciones existen dentro de la organización; cuáles son las unidades organizativas en las que se agrupan esos roles y qué funciones formales se les atribuyen, así como los mecanismos a través de los cuales se relacionan individuos y unidades organizativas. Algunos autores incluyen la distribución de espacios y materiales dentro de la estructura organizativa; aquí no entraremos en ello. La organización del tiempo también forma parte de la estructura organizativa, de ello hablaremos algo al final de este apartado.

El personal que compone el centro es el siguiente:

a) personal docente: 2 profesoras de Preescolar,
15 profesores de Primaria y E.G.B.[14]
1 profesora de apoyo

[14] Once profesoras y cuatro profesores.

b) personal de administración y servicios: un vigilante-jardinero (Ayuntamiento), 2 limpiadoras (Ayuntamiento), un administrativo (Consejería de Ed.),

Los 18 profesores son todos Diplomados, y tienen una experiencia docente entre 7 y 29 años (entre 5-10 años: uno; entre 11-19 años: trece; entre 20-29 años: cuatro). Como el centro tiene jornada continua, para las actividades de la tarde cuenta con el siguiente personal: dos bibliotecarias (una de ellas va por la mañana), un monitor de natación, un monitor de kárate, un monitor de gimnasia rítmica, varios monitores de baloncesto,[15] y un profesor de inglés. Este personal es contratado por el Ayuntamiento o la APA. Cada alumno tiene la oportunidad de interaccionar con algunos de ellos y de experimentar, por tanto, cierta influencia educativa. Además; el centro cuenta con dos agentes externos: un enfermero, ya que el colegio participa en un Programa de Salud Escolar organizado por un Centro de Salud cercano, y el orientador del Servicio Técnico de Orientación Escolar y Profesional.

En nuestro país -y en las islas- la estructura organizativa, y con ello la organización interna del profesorado, es regulada en gran medida por las Administraciones Públicas central y autonómica. Algunos autores hablan, con razón, de "control sobrerregulativo de la Administración" (BOLIVAR BOTIA, 1993).[16] La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación[17] (LODE) delimitó la estructura organizativa de los centros públicos (y privados concertados) estableciendo los órganos de gobierno escolar. El Gobierno de Canarias, a través de diversos decretos y resoluciones, ha concretado aún más la estructura de los centros de E.G.B.[18] delimitando las funciones de los órganos de

---

[15] La escuela es la sede de un club de baloncesto que tiene varios equipos federados. El verano pasado en sus instalaciones de celebró un 'clinic' de baloncesto.

[16] Diversos analistas insisten en esto: "En nuestro país existe todavía un abundantísimo inventario de preceptos legales que afectan a la vida de los centros. Alguna de estas normas regulan la naturaleza, composición y funciones de equipos y órganos. Este hecho supone ciertas restricciones a la autonomía de los centros para definir su estructura" (ANTUNEZ, 1993:115). "La estructura de los centros resulta muy uniforme y no tiene suficientemente en cuenta elementos contextuales básicos como tamaño, nivel, zona, identidad, etc. (...) A la vez que uniforme, la *estructura es muy impuesta* dificultando el ejercicio de otros ámbitos de autonomía" (cursiva en el original; DELGADO, 1992:50).

[17] Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, publicada en el B.O.E. de 4-7-1985.

[18] Decreto 58/1986 de 4 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de Organos de Gobierno de los Centros Públicos de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Integradas y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (B.O.C. 7-4-86), modificado por Decreto 110/1988 de 8 de junio (B.O.C. 20-7-88) y por Decreto 182/1989 de 21 de noviembre (B.O.C. 28-11-89); Resolucion 1-8-92 de la Dirección General de Centros, por la que se

gobierno y estableciendo instancias intermedias de coordinación (Departamentos y Equipos Docentes de nivel o ciclo).

Organos de gobierno

La LODE estableció dos *órganos de gobierno colegiados*: el Consejo Escolar y el Claustro. El **Consejo Escolar** se define como el órgano propio de participación en el centro de los diferentes sectores de la comunidad educativa.[19] Al definir los componentes del Consejo Escolar, la LODE de/limitó -en la práctica- cuáles son los sectores de la comunidad escolar: profesores, padres, alumnos, personal de administración y servicios, y el gobierno municipal (el Ayuntamiento). La distribución de la representación de estos sectores en el Consejo Escolar del centro que aparece en la normativa en desarrollo de la LODE muestra que se optó por un modelo profesional de gobierno escolar, ya que en el Consejo Escolar los profesores suelen tener mayoría frente a los representantes de padres, alumnos y personal de administración y servicios.[20]

El Consejo Escolar -según la normativa elaborada por la Comunidad Autónoma Canaria para centros de 8 a 16 unidades- está formado por 14 miembros (13 con voto):

- el Director,
- el Jefe de Estudios,
- 4 representantes de los profesores,
- 4 representantes de los padres,
- un representante de los alumnos,
- un representante del PAS,
- un representante del Ayuntamiento, y
- el Secretario (con voz, pero sin voto).

El Consejo Escolar es la instancia política interna -frente a las administraciones educativas que son instancias políticas externas- y desarrolla los tres tipos de tareas básicas de la dirección: la planificación, la ejecución y la evaluación. Las funciones del Consejo Escolar son las señaladas en el Decreto

---

regula la organización y funcionamiento de los Centros de Preescolar, Educación General Básica, Educación Infantil y Educación Primaria dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (B.O.C. 17-8-92) (esta resolución tiene carácter anual y se conoce en muchos centros como la circular nº1 o circular de principio de curso).

[19] Art. 31º del Decreto 58/1986 y art. 8º del Reglamento de Régimen Interior del centro (según consta en el Plan de Centro del curso 1987-88).

[20] Según el sistema de representación existen dos modelos básicos de gobierno escolar: el modelo paritario y el modelo profesional. En el modelo paritario profesores, alumnos y padres actúan con igual rango, eligiendo cada grupo un tercio de los miembros del Consejo Escolar. En el modelo profesional los profesores, dado que trabajan a tiempo completo en la escuela y han recibido una formación especializada, tienen mayoría en los órganos de decisión y pueden llegar a imponer sus decisiones (CERI/OCDE, 1983).

58/1986 (ya que no aparecen en el R.R.I. del centro).[21] Entre las funciones definidas, las relacionadas con la planificación y la ejecución son las más numerosas, mientras que sólo aparecen dos relacionadas de alguna manera con la evaluación. Como el representante del Ayuntamiento no suele asistir y el representante de los alumnos no puede intervenir en algunas decisiones,[22] es habitual que los profesores tengan mayoría absoluta.

El **Claustro de profesores** se define como el órgano propio de participación de éstos en el centro, estando integrado por todos los profesores que prestan servicio en colegio.[23] En principio, es una instancia de carácter técnico, mas que político. Las funciones del Claustro que aparecen en el R.R.I. son las mismas que señala el Decreto 58/1986, entre las que predominan las tareas directivas de planificación y están ausentes las de evaluación.[24]

En Canarias -según la normativa vigente- un centro de 15 unidades tiene tres *órganos de gobierno unipersonales*: el Director, el Jefe de Estudios y el Secretario. El Equipo Directivo como órgano colegiado -con funciones compartidas- no aparece en la LODE ni en la normativa que la desarrolla. En todo caso, en el Decreto 58/1986 aparece como la suma de los órganos unipersonales pero no como una unidad organizativa con entidad propia.

El rol de **Dirección** es el más comprometido, ya que entre sus funciones está "ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro"[25] y el más complejo, dado que el Director debe ser el orquestador de todas las acciones educativas del centro -tarea que comparte con el Jefe de Estudios. En el relato de una de las visitas al centro recogimos los siguiente:

> "Durante la conversación [la Directora] me volvió a comentar que no sabe qué hacer para entusismar al profesorado. La carpeta [con materiales sobre el P.E.C. que está preparando] para cada uno tiene esa intención. Me contó que con el Inspector de zona, hicieron hace poco un role-playing de un Claustro y, como en la realidad, nadie quería hacer de miembro del Equipo Directivo. [Ella] se ofreció. Me comentó la paradoja que vive el Equipo Directivo respecto a la mayoría de los profesores: si no haces nada, nadie lo hace, pero si se lo das hecho te dicen que no participan porque no les consultaste" (Extracto del relato de la 13ª visita, 30-3-1993).

---

[21] Ver ***ANEXO VII*** donde se relacionan las funciones de los órganos colegiados.

[22] Elección del Director, designación del equipo directivo y propuesta de revocación del nombramiento del Director (art. 43º de la LODE).

[23] Art. 73º del Decreto 58/1986 y art. 9º del R.R.I. del centro.

[24] Ver ***ANEXO VII***.

[25] Art. 14º d) del Decreto 58/1986.

El Director cumple, además, una función mediadora:

> "el director constituye un elemento de enlace entre el profesorado y la administración, correspondiéndole a él, fundamentalmente, el papel de actuar de mediador entre las diversas exigencias administrativas inconexas (tales como uniformidad, disciplina, eficacia y economía) y las exigencias del propio régimen del profesorado (como espontaneidad y peculiaridad de las situaciones)" (CERI/OCDE, 1983:72).

Esto lo coloca -junto al Equipo Directivo, cuando sus miembros actúan conjuntamente- en una posición ambigua y conflictiva:

> "El Equipo Directivo, así como sus miembros y especialmente el Director, es el órgano que soporta mayor *estrés de rol*... Destaca ante todo su ambigüedad y conflicto. Representante de la administración y de la Comunidad, presidente del órgano político y director de los órganos técnicos, etc." (DELGADO, 1992:52).

La Dirección también ha de ejercer, en ocasiones, una función mediadora entre los intereses y exigencias de profesores y padres, lo que le coloca en una situación comprometida y añade complejidad a su tarea.

Formalmente, las funciones de Dirección[26] tienen que ver principalmente con tareas de planificación y ejecución. Las funciones formales del **Jefe de Estudios** están orientadas principalmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje y tienen que ver también con tareas de planificación y ejecución. Las funciones formales del **Secretario** son exclusivamente administrativas y no tienen que ver directamente con la dirección del centro sino, más bien, con las gestión administrativa y económica. En una de mis entrevistas con la Directora, en la que estaba presente el Jefe de Estudios, tras enumerarme las responsabilidades de la Secretaria comenté que sus labores son pesadas. Ambos admitieron que son pesadas burocráticamente pero menos complejas que las de los otros miembros del equipo directivo. "Los papeles no protestan" dijo uno de ellos, dado a entender que trabajar con personas es más difícil que trabajar con papeles.[27] En esto contrastan abiertamente las funciones del Director y el Jefe de Estudios con las del Secretario.

¿Qué relación existe entre los diversos órganos de gobierno del centro? En principio, según la normativa vigente, el Consejo Escolar parecería ser -en la dimensión vertical o jerárquica- el principal órgano de gobierno de un centro escolar. Sin embargo, la realidad no es tan sencilla. Permítaseme una cita algo extensa pero reveladora de la posición del Consejo Escolar en la mayoría de los centros:

---

[26] Para las funciones del Director, y demás órganos unipersonales según el R.R.I. del centro ver ***ANEXO VII***.

[27] Según lo registré en el relato de la visita 29, del 5-7-1993.

"el papel intermediario y poco claro que juega el Consejo Escolar de Centro (CEC), le hace perder operatividad en la dirección y supervisión de la marcha del centro. De lo cual se deriva la consiguiente pérdida de credibilidad en los sectores más débiles, fundamentalmente entre alumnos y padres. La normativa en este punto es bastante ambigua, desde el momento que no deja claro si el CEC es decisorio, consultivo, orientador o lo que sea. Mejor dicho, debe cumplir alguna de estas funciones en virtud de la naturaleza de los temas que se van a tratar. Pero (...), no se ofrece una catalogación de tales temas indicando para cada uno de ellos el tratamiento que va a desplegar el CEC. La realidad, no obstante, es mucho menos complicada que todo esto, pues se funciona según lo requieran las circunstancias, el arbitrio de las personas y la naturaleza del asunto" (SAN MARTIN ALONSO, 1990:69).

El siguiente órgano -en la dimensión vertical- sería el Director y el Equipo Directivo. Sin embargo, al existir dos órganos de gobierno colegiados, hasta cierto punto paralelos, puede darse la circunstancia de que las decisiones se tomen en uno de ellos (Claustro) y, simplemente, se ratifiquen en el otro (Consejo Escolar).[28] Dentro del Equipo Directivo, el Jefe de Estudios y el Secretario dependen del Director. Por último, puede decirse que, tal como los define la normativa vigente, el Claustro y el Consejo Escolar son principalmente órganos de participación, mientras que los órganos unipersonales son propiamente órganos de gestión.

En resumen, las unidades organizativas básicas que componen la estructura organizativa del centro son el Consejo Escolar, el Claustro, el Equipo Directivo, los Departamentos y los Equipos Docentes de Ciclo (de estas dos últimas unidades hablaremos a continuación). En el organigrama del centro que consta en el Plan de Centro del curso 1986-87 los diversos órganos de gobierno y las distintas instancias intermedias de coordinación aparecen según lo reproduce la Figura 2. Dicho organigrama sigue vigente, excepto los Departamentos de Plástica e Inglés.

Habiendo expuesto brevemente la estructura organizativa del centro en lo que tiene que ver con sus órganos de gobierno, a continuación nos detendremos en el análisis de la organización interna del profesorado. Siguiendo a McMULLEN (1973), "por organización interna entendemos la distribución de autoridad [entre los miembros del personal de una escuela] necesaria para tomar decisiones, ejecutarlas y llevarlas a término." Aparte del Equipo Directivo, del que ya hemos hablado, la organización interna del profesorado tiene que ver, principalmente, con las instancias intermedias de coordinación. Teniendo presente lo expuesto respecto a los órganos unipersonales podemos representar la organización interna del profesorado según la Figura 3.

---

[28] En el informe de la OCDE citado en la n. 20 se expresa claramente: "Otro peligro contra el que hay que prevenirse es que las discusiones y decisiones importantes se produzcan en reuniones preparatorias del profesorado [en nuestro caso el Claustro] y que la asamblea escolar [Consejo Escolar], que incluya representantes de estudiantes y padres, ratifique simplemente las decisiones tomadas" (las aclaraciones entre corchetes son nuestras; CERI/OCDE, 1983: 74). En el colegio esta circunstancia fue corroborada por dos miembros del equipo directivo en conversaciones informales.

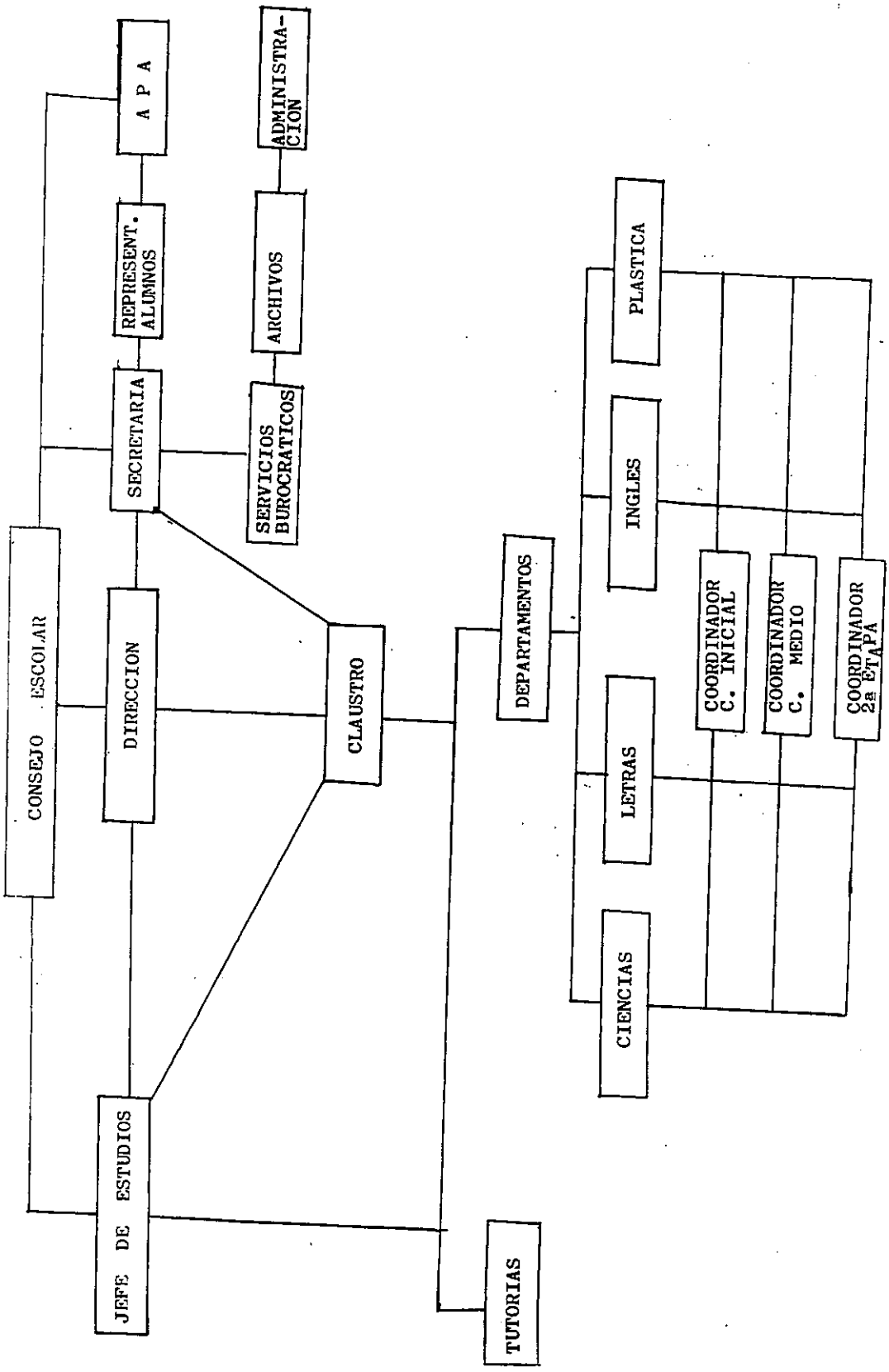


FIGURA 2: Organigrama del centro escolar (curso 1986-87).

Dentro de la organización interna habría que incluir las tutorías, pero dado que la función de tutor se ejerce de modo individual no la hemos representado en la figura.

Instancias intermedias de coordinación

Según la normativa vigente, los centros tienen dos tipos de *instancias intermedias de coordinación*: los Departamentos y los Equipos Docentes (generalmente de Ciclo). La Resolución de 1-8-1992 (véase nota 18) define ambas instancias como órganos técnico-pedagógicos de participación docente, prescribe que los centros de menos de 24 unidades deben tener al menos tres Departamentos: de Lengua y Humanidades, de Ciencias y Tecnología y, de Expresión Artística y Dinámica, y

> "...sugiere la creación de otros Departamentos que la realidad escolar del Centro aconseje, como el de tecnología educativa y recursos, relaciones escuela-sociedad, relaciones culturales, tiempo libre y ocio, orientación, etc., e incluso desglosar algunos de los ya indicados" (B.O.C. 17-8-92, pp. 7008-7009).

No está reglamentado el número de Equipos Docentes, pero los centros de este tamaño suelen tener tres: el Equipo Docente de Preescolar y Ciclo Inicial, el de Ciclo Medio y el de Segunda Etapa.[29] El colegio tiene tres Departamentos: de Matemáticas, Lengua y Ed. Física, según la denominación que le dan los profesores, y tres Equipos Docentes de Ciclo.

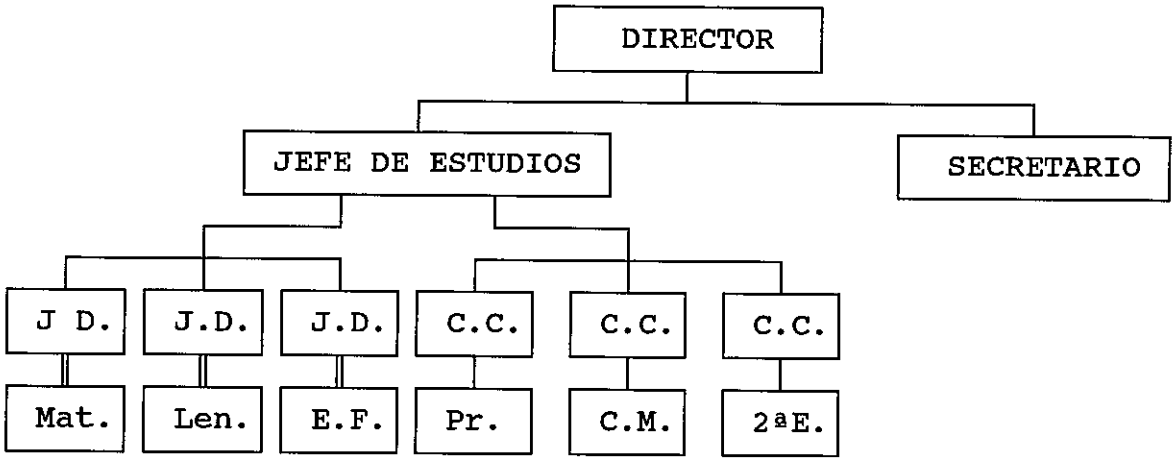
Formalmente, el **Departamento de Matemáticas** lo componen ocho personas (seis profesoras y dos profesores): tres enseñan en segunda etapa, tres enseñan en Ciclo Medio, una en primaria y una cumple funciones de apoyo. Cuatro tienen destino definitivo en el centro y el resto provisional, por lo tanto cada curso cambia al menos la mitad de sus miembros siendo el Dpto. menos estable. El **Departamento de Lengua** lo componen siete personas (seis profesoras y un profesor): tres enseñan en segunda etapa, dos enseñan en Ciclo Medio, una en Primaria y otro en todas las etapas. Cinco tienen destino definitivo en el centro y dos provisional, por lo tanto su membresía es más estable que la del Dpto. de Matemáticas. Formalmente, también hay un **Departamento de Educación Física**, aunque hay sólo dos profesores de ese área. Las profesoras de Preescolar no están adscritas a ningún Dpto.

El **Equipo Docente de Preescolar y primer ciclo de Primaria** está formado por cuatro profesoras: tres con destino definitivo y una provisional, por lo tanto su membresía es bastante estable. El **Equipo Docente de Ciclo Medio** lo componen cinco personas (cuatro profesoras y un profesor): dos con destino definitivo y tres provisional, por lo que más de la mitad de sus miembros cambia cada año, siendo el Equipo Docente menos estable. El **Equipo Docente de Segunda Etapa** está formado por ocho personas

---

[29] Es curioso que aunque en un principio la Resolución de 1-8-1992 deja abierta la posibilidad de que los Equipos Docentes sean de nivel o de ciclo, más adelante prescribe las funciones del Coordinador de Ciclo dando por supuesto que los Equipos Docentes serán de Ciclo.

(cinco profesoras y tres profesores), siete con destino definitivo y una provisional, por lo tanto es el Equipo Docente más estable. La profesora de apoyo no está adscrita a ningún Equipo Docente, pero asiste indistintamente a las reuniones de los tres Ciclos.



J.D.= Jefe de Departamento
C.C.= Coordinador de Equipo Docente de Ciclo
Mat.= Dpto. de Matemáticas
Len.= Dpto. de Lengua
E.F.= Dpto. de Ed. Física
Pr. = Equipo Docente de Preescolar/1er ciclo de Primaria
C.M.= Equipo Docente de Ciclo Medio
2ªE.= Equipo Docente de 2ª Etapa

FIGURA 3. Organización interna del profesorado

¿Cuáles son las funciones que tienen atribuídas los Departamentos y los Equipos Docentes de Ciclo en el centro? Antes de abordar esta cuestión haremos una breve disgresión. En los países del llamado mundo occidental la estructura de los centros de primaria suele organizarse en grupos de aprendizaje en aulas independientes con un profesor en cada una; por contraste, los centros de secundaria suelen estar estructurados en departamentos o seminarios, siendo éstos definidos en términos de asignaturas o grupos de asignaturas, por lo que cada grupo de alumnos interacciona con varios profesores y cada profesor, a su vez, con varios grupos de alumnos (ABBOTT, 1986; HANDY & AITKEN, 1988). En este sentido, los centros de E.G.B. han tenido una estructura mixta: clases autosuficientes en los Ciclos Inicial y Medio, y departamentalización en Segunda Etapa. Debido a ello la organización interna del profesorado se ha concretado en las instancias de coordinación citadas: Equipos Docentes de Ciclo, y Departamentos.[30] La primera tiene que ver con la coordinación

[30] Esta situación se acabará cuando se implante definitivamente la reforma educativa en curso. De los centros de Primaria e Infantil desaparacerán los Departamentos, según los nuevos Reglamentos Orgánicos. La organización de los profesores será, más bien, la semidepartamentalización: un maestro o una maestra será responsable de la enseñanza de todas las áreas

horizontal entre profesores que enseñan a alumnos de un mismo ciclo; la segunda tiene que ver con la coordinación vertical de una o varias asignaturas a lo largo del tramo de escolaridad que se imparte en el centro.

Formalmente, según el Plan de Centro del curso 1989-90, las funciones de los Departamentos son:[31]

a) Elaboración y aplicación del plan de trabajo anual.
b) Unificación de criterios y coordinación de actuaciones didácticas.
c) Determinación de los criterios generales de programación.
d) Supervisión de las programaciones y su aplicación.
e) Evaluación períodica del grado de eficacia de los programas.
f) Exposición de los criterios de evaluación.
g) Determinación de los contenidos básicos de ampliación y recuperación.

Las funciones de los Equipos de Ciclo son:

a) Unificación de criterios y coordinación de actuaciones formativas (disciplina, integración, dificultades de aprendizaje, etc.).
b) Planificación y realización de actividades educativas conjuntas (salidas, festivales, etc.).
c) Coordinación de actuaciones con otros ciclos.
d) Coordinación de las actuaciones de los departamentos didácticos.
e) Coordinación instructiva de caracter horizontal (metodología, actividades de globalización, etc.).
f) Estudio y aplicación de hábitos y técnicas.
g) Propuesta de permanencia de un año más en el Ciclo.

Las funciones de los Departamentos tienen un carácter instructivo y giran en torno a áreas de contenido, la coordinación tiene una dirección vertical; las funciones de los Ciclos tienen un énfasis formativo y giran en torno a los propios alumnos, la coordinación tiene una dirección primordialmente horizontal (dentro del ciclo).

Si se compara la descripción de funciones de la normativa legal con la del Plan de Centro podrá observarse que en la primera las funciones de los Departamentos son descritas con más extensión que las de los Equipos Docentes[32], mientras que las

---

excepto Educación Musical, Educación Física y Lengua Extranjera (ésta última a partir de 3º de Primaria), que serán responsabilidad de maestros especialistas.

[31] Por lo general en el Plan de Centro se hacen constar algunos puntos que no se repiten en años sucesivos, bien porque la normativa no obliga a incluirlos o por no reiterar lo mismo todos los años. Estas mismas listas de funciones aparecen en el Plan de Centro del curso 1987-88, pero no aparecen en los planes de centro posteriores al curso 1989-90.

[32] Según la Resolución de 1-8-92 (B.O.C. 17-8-92), son funciones propias de los Departamentos:
a) Realizar la programación didáctica de su área.
b) Decidir y secuenciar los objetivos mínimos que se han de conseguir en cada área, nivel y ciclo educativo.
c) Determinar las pautas generales y procedimientos de evaluación que faciliten la coherencia interna del área.
d) Coordinar y controlar la programación, la evaluación y la recuperación y valorar los resultados de la evaluación como procedimiento para

funciones de estos últimos están mejor descritas en el Plan de Centro.

¿Cuál de las dos unidades organizativas tiene un funcionamiento más estable? La que fue segunda Directora contestó así a esta pregunta:

> "Fue en mi época como Directora cuando se organizaron los Departamentos y Ciclos. La estructura más estable era la de los Departamentos" (Extracto de la entrevista con la que fue segunda Directora del centro el 2-7-93.)

Según nos relató ella misma, en la constitución de los Departamentos y los Ciclos fue motivada por la iniciativa del entonces Inspector de zona.[33]

Es en el Plan de Centro del curso 1985-86 -el segundo año que ella ejerció la Dirección- donde aparecen, por primera vez en los planes de centro consultados, las funciones de Departamentos y Ciclos. Cuando le preguntamos la razón por la que los Departamentos eran la estructura más estable contestó:

> "Porque no sabíamos qué hacer exactamente en las reuniones de Ciclo. Recuerdo que en las reuniones con el Inspector le pedimos que nos dijera qué había que tratar en las reuniones de Ciclo, pero no nos orientaba. La razón de la poca estabilidad del trabajo en los Ciclos fue la falta de orientaciones respecto a qué temas trabajar en el ciclo. Yo misma como Directora no tenía claro que tratar en esas reuniones. Por lo tanto las reuniones consistían en conversaciones acerca de los alumnos, preparación de actividades complementarias o extraescolares, fiestas de Navidad y carnavales, preparación de disfraces para los niños, cosas para las que no hace falta convocar una reunión de ciclo. En los Departamentos se hacían las programaciones, hablabamos tu llegas aquí en primero y yo llegó hasta aquí en segundo,

---

la revisión permanente de la programación.

e) Establecer y observar las estrategias de recuperación y la adecuación de la metodología didáctica.

f) Coordinar y asesorar sobre los procesos y procedimientos más recomendables para la atención a la diversidad.

g) Proponer el material didáctico de profesores y alumnos en función del diseño curricular.

h) Valorar y experimentar métodos y técnicas que permitan una mejora cualitativa de la enseñanza.

i) Elaborar materiales y tecnología propias adecuadas al área.

j) Planear, en la medida de sus posibilidades, contactos con empresas e instituciones para el enriquecimiento del currículo.

Funciones propias de los Equipos Docentes son:

a) Establecer la programación operativa del nivel y del ciclo, a partir del Proyecto de Centro y en función de la secuenciación establecida por los Departamentos respectivos, cubriendo los siguientes aspectos: objetivos, actividades, organización, medios y materiales, temporalización, adaptaciones curriculares, recuperación, seguimiento de la evaluación en el ciclo durante todo el curso.

b) Aplicar las orientaciones metodológicas y utilizar los materiales didácticos sugeridos por los departamentos.

c) Realizar reuniones de información y orientación familiar sobre temas específicos de área, ciclo y nivel.

[33] Quien accedió al puesto no por oposición sino que por un concurso de méritos entre el profesorado de E.G.B.

las evaluaciones, etc. Había temas de que tratar" (Extracto de la entrevista con la que fue segunda Directora del centro el 2-7-93.)

La falta de concreción de las funciones de los Equipos de Ciclo queda patente comparándola con la de los Departamentos, segun constan en el Plan de Centro del curso 1985-86.

"Tareas que realizan los Equipos de: Departamento

a) Analizar las programaciones de los ciclos y su interdiciplinaridad.
b) Exponer los criterios de evaluación y recuperación.
c) Sugerirá los objetivos que se quieren lograr.
d) Coordinará las actividades y metodologías que cumplimentan su programación.
e) Se reunirá periodicamente según el cuadro de fechas que se señala a continuación.

Tareas que realizan los Equipos de: Ciclos

a) Programar los objetivos específicos y las actividades conducentes a conseguir los objetivos generales.
b) Establecer los criterios de evaluación y de interdisciplinariedad y recuperación.
c) Imponerse la tarea de clarificar los objetivos y contenidos a impartir en el mismo, y en el curso del ciclo impartirlos.
d) Levantar acta de las reuniones periodicas que se señalan en el cuadro que se inserta a continuación" (Extracto del Plan de Centro del curso 1985-86).

Ante la misma pregunta: "¿Cuál de las dos unidades organizativas tiene un funcionamiento más estable?", la actual Directora dio una respuesta similar:

Profesora.- Y, bueno, ¿quién funciona mejor? Vamos a ver, yo te diría que los Departamentos mejor. O sea, no es que funcionen mejor sino que... la dinámica...

Entrevistador.- ...la dinámica sea más continuada, y lleven un trabajo más...

Profesora.- Sí. No es que funcionen mejor ni peor sino,... ¡Eso!, hay otra dinámica, todo el que trabaja trabaja en lo mismo y, entonces, incluso los acuerdos, las discusiones y todo...

Entrevistador.- ...tienen más solidez...

Profesora.- Claro. Mientras que en el Ciclo... Yo tampoco te puedo hablar porque sinceramente, el otro día estaba yo pensando: 'Hay que ver, no me he reunido, todavía, ni una vez este año con los Ciclos ni Medio ni Inicial, que de vez en cuando me debía...' Pero, claro me reuno con el Ciclo Superior, que entre otras cosas también es el que más da problemas, entonces prácticamente la hora del Ciclo se me va con los mayores. Entonces, lo que sí hago es ponerme en contacto con [las Coordinadoras de los otros Ciclos] para que ellas me transmitan los problemas, o si hay alguna cosa que yo sepa lo que está... cómo están funcionando los Ciclos. Entonces, también funcionan bien, pero por ejemplo, el Ciclo Inicial y Medio son cuatro personas solamente, que, bueno, ellas nada más que ven ahí sus pequeños problemas de Ciclo y tal, pero el Departamento tiene otra solidez, como dices tú, distinta (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro, 17ª visita; relato del 29-4-93.)

Sin embargo, desde el curso 1983-84 han existido tres Equipos de Ciclo, mientras que el número de Departamentos ha fluctuado entre dos y seis. En el curso 1983-84 había dos Departamentos (Letras y Ciencias); el curso 1984-85 había seis (Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, Lenguaje, Ciencias Sociales, Inglés, Ed. Física, y Estética y actividades extraescolares); el curso 1986-87 se redujo a cuatro (Ciencias, Letras, Inglés y Plástica); en el curso 1989-90 el número de Dptos. aumentó a cinco (Letras, Ciencias, Plástica, Inglés y Ed. Física). El curso 1991-92 había cuatro (Lengua, Matemáticas, Ed. Física e Idiomas), y el curso 1992-93, tres -como ya señalamos.

En general, ¿qué relación existe entre las instancias intermedias de coordinación? Y, en particular, ¿qué relación existe entre Departamentos? ¿qué relación existe entre Equipos de Ciclo? y ¿qué relación existe entre Departamentos y Equipos de Ciclo?

La *coordinación entre Departamentos* aparece en el R.R.I. como una de las funciones de los Jefes de Dpto. -que citamos más adelante- y según la normativa vigente, en última instancia, es responsabilidad del Jefe de Estudios:

> "A fin de conseguir la necesaria cohesión entre la enseñanza y otros componentes del proceso educativo, se debe establecer la coordinación interdepartamental, función que será desempeñada por el Jefe de Estudios" (Resolución de 1-8-92; B.O.C. 17-8-92, p. 7009).

Sin embargo, también aparece, en el Plan de Centro del curso 1989-90, como una de las funciones de los Ciclos: "Coordinación de las actuaciones de los departamentos didácticos."

La *coordinación entre Ciclos* aparece en el R.R.I. entre las funciones de los Coordinadores de Equipos de Ciclo -que citamos más adelante- y en el Plan de Centro del curso 1989-90 entre las funciones de los Ciclos: "Coordinación de actuaciones con otros ciclos." Según el R.R.I. la coordinación entre Ciclos también es responsabilidad, en última instancia, del Jefe de Estudios.

Formalmente, no está establecido ningún tipo de *relación entre Departamentos y Ciclos*. Solamente entre las funciones de los Equipos Docentes se señala que éstos deben "Establecer la programación operativa del nivel y del ciclo, a partir del Proyecto de Centro y en función de la secuenciación establecida por los Departamentos respectivos" y "Aplicar las orientaciones metodológicas y utilizar los materiales didácticos sugeridos por los departamentos"; y entre las funciones del Coordinador de Ciclo: "Promover una acción metodológica convergente de Equipos Docentes y Departamentos Didácticos" (ver nota 33). En todo caso se preve una coordinación a través de documentos (sobre secuenciación de contenidos, orientaciones metodológicas y materiales didácticos), no cara a cara.

En resumen, la coordinación interdepartamental es responsabilidad de los Jefes de Dpto. pero también de los profesores que componen los Equipos de Ciclo, aunque en última

instancia depende del Jefe de Estudios; la coordinación entre Equipos Docentes es responsabilidad de los Coordinadores de Ciclo y de los miembros de los propios Equipos, siendo en última instancia, también, responsabilidad del Jefe de Estudios; por último, no existe ninguna relación formal entre Dptos. y Ciclos, en todo caso está estipulado que los Ciclos trabajen a partir de las programaciones elaboradas por los Dptos. Como conclusión se puede afirmar que las tareas de coordinación entre los equipos docentes (Dptos. y Ciclos) no están bien definidas formalmente y existe solapamiento de funciones.

¿A cuál unidad organizativa se da formalmente mayor importancia? El hecho de que se establezca que los Ciclos trabajen a partir de las programaciones elaboradas por los Dptos. supone dar cierta preeminencia a estos últimos. ¿Por qué es esto así? La respuesta de dos profesoras ante la pregunta ¿Cuál de las dos unidades organizativas (Dptos. o Ciclos) tiene un funcionamiento más estable? y al porqué de ello (ver pp. 31-32) provee una pista inicial: los profesores del centro no tenían claras -y posiblemente no las tienen todavía- las funciones de los Ciclos. Sin embargo, nos atrevemos a aventurar otra explicación (no alternativa sino compatible): a pesar de los cambios introducidos por la L.G.E. de 1970 y más tarde por los Programas Renovados de 1982 con su insistencia en los ciclos como modo de organización del curriculum, en esta escuela -y posiblemente en la mayoría de los centros de E.G.B.- tienden a predominar el *código de especialización del curriculum* agrupado en asignaturas y el *código de ordenación del curriculum* por cursos académicos. GIMENO SACRISTAN (1988) utiliza el término *código* o *formato del curriculum* -que toma prestado de Lundgren- para referirse a

> "cualquier elemento o idea que interviene en la selección, ordenación, secuencia, instrumentación metodológica y presentación de los *currícula* a alumnos y profesores" (p. 91).

Hablando del código de especialización del curriculum señala:

> "... por ejemplo, el *curriculum* agrupado en asignaturas, que es propio de nuestra enseñanza secundaria, es muy diferente en formato del agrupado en áreas que se cursa durante la educación primaria. Agrupar objetivos y contenidos bajo un esquema de organización u otro tiene consecuencias muy decisivas para la elaboración de materiales, (...) para la formación, selección y organización del profesorado, para que el profesor sienta de forma distinta el concepto de especialidad a que él se dedica, para la concepción misma de lo que es competencia profesional en los profesores, para el ejercicio de esa competencia y para el tipo de experiencia que los alumnos pueden obtener en un caso o en otro" (p. 91-92).

Y hablando sobre el cógido organizativo afirma:

> "Un ejemplo de este código es la ordenación de *curriculum* por medio de ciclos frente a la ordenación por cursos académicos. El ciclo es una unidad que engloba varios cursos, que permite una organización del contenido en relación con un tiempo más dilatado para su superación, evaluación, etc. Se trata de un código formal del *curriculum* que repercute en creación de materiales, en la forma de planificar la enseñanza, en la secuencia temporal, la posible

programación lineal o cíclica de contenidos y experiencias de aprendizaje, en las opciones metodológicas y en la forma en que estructura el profesorado su misma profesionalidad. La distribución, por ejemplo, de contenidos mínimos especificados para cada uno de los cursos de la escolaridad, conlleva optar implícitamente por una secuencia de tipo lineal en el diseño curricular que pueden realizar los centros y los profesores. El ciclo como unidad de organización proporciona al profesor un margen mayor de flexibilidad, de más fácil adaptación al ritmo de los alumnos en grupos heterogéneos, tolera mejor la idea de diversidad entre los alumnos, permite más fácilmente agrupar contenidos diversos en torno a unidades globalizadoras. Los ciclos como unidades periodizan el calendario de evaluación para los controles de paso entre los mismos, etc. Un profesor o grupo de profesores que disponen de un período de varios cursos para intentar cumplir con unos objetivos y desarrollar un determinado curriculum tienen un marco en el que pueden proponer alternativas muy distintas, disponen de mayor flexibilidad para organizarse" (p. 98).

La tendencia apuntada, es decir el predominio del *código de especialización del curriculum* agrupado en asignaturas y del *código de ordenación del curriculum* por cursos académicos, tiene que ver, seguramente, con la circunstancia, ya señalada, de que los centros de E.G.B. han tenido una estructura mixta (clases autosuficientes en los Ciclos Inicial y Medio, y en Segunda Etapa departamentalización), y con el hecho de que en la formación del profesorado se ha enfatizado más la materia, el contenido curricular, que su presentación didáctica.

¿Cuáles son las posiciones de liderazgo formal en la organización interna del profesorado? Como puede verse en la figura 3 y el breve análisis realizado sobre la relación entre las instancias intermedias de coordinación, los puestos de liderazgo son: la Dirección, la Jefatura de Estudios, la Coordinación de los Equipos Docentes de Ciclo y la Jefatura de los Departamentos.

¿Qué funciones tienen atribuídas las distintas posiciones de liderazgo formal? Según el art. 11ª del R.R.I.:

"El Jefe de Departamento será elegido por votación de los profesores del Claustro que pertenezcan a ese Departamento.[34] Sus competencias serán:

a) Promover y coordinar la programación de objetivos, contenidos y orientaciones didácticas de su área específica.
b) Dirigir e impulsar las actividades programadas en su Departamento.
c) Coordinar los criterios a seguir en la evaluación de los alumnos en su área respectiva.
d) Coordinar las tareas de su Departamento con las demás áreas educativas.
e) Colaborar con el Jefe de Estudios en la ordenación y coodinación del trabajo de los alumnos y profesores.
f) Cualquier otra que le puede ser encomendada por el Director en el ámbito de sus competencias" (Extracto del Plan de centro curso 87-88).

Y, según el art. 12º:

---

[34] Según la Resolución de 1-8-92 el Jefe de Departamento, al igual que el Coordinador de Ciclo es nombrado por los miembros del Equipo (Dpto. y Ciclo, respectivamente).

"Los Coordinadores de Ciclo serán nombrados por el Director, oído el Claustro.[35] Serán competencias del Coordinador:

a) Promover y coordinar la programación de los distintos profesores del Ciclo.
b) Establecer los criterios de actuación conjunta en la metodología de las distintas materias.
c) Aunar los criterios de evaluación y de organización de actividades entre los profesores del Ciclo.
d) Armonizar su actuación con los demás Coordinadores del centro bajo la responsabilidad inmediata del Jefe de Estudios" (Extracto del Plan de centro curso 87-88).

Curiosamente, la normativa vigente (Resolución de 1-8-92 frecuentemente citada) sólo prescribe las funciones del Coordinador de Ciclo y no dice nada de las funciones del Jefe de Dpto; según la misma, las funciones del Coordinador son:

"a) Presentar un plan de trabajo a sus compañeros para su debate y aprobación.
b) Coordinar la programación conjunta de las actividades educativas.
c) Promover una acción metodológica convergente de Equipos Docentes y Departamentos Didácticos.
d) Unificar criterios de evaluación en el Ciclo" (p.7009).

Es también significativo, en contraste con la importancia dada en el centro a los Dptos., que según la Resolución de 1-8-1992 los Coordinadores tienen estipulada cierta liberación horaria para realizar su labor de coordinación mientras que la liberación de los Jefes de Dpto. tendrá lugar "si la disponibiliad horaria del centro lo permitiera".[36]

¿Cuál es el grado de continuidad del liderazgo formal en los diferentes Equipos? El Jefe del **Dpto. de Matemáticas** tiene destino definitivo en el centro, enseña en Segunda Etapa y este es el tercer curso que ejerce esa posición. La Jefa del **Dpto. de Lengua** tiene también destino definitivo, enseña en Ciclo Medio y este es el primer curso que ocupa ese cargo. Los últimos seis cursos cuatro profesoras distintas han ocupado la Jefatura del Dpto.: la primera durante el curso 1987-88, la segunda del curso 1988-89 al 1990-91, la tercera durante el curso 1991-92 y, por último, la actual. La coordinadora del Equipo Docente de **Preescolar y primer ciclo de Primaria** tiene destino provisional en el centro y enseña en Primaria. El curso pasado otra profesora fue coordinadora y el que viene lo será otra distinta -debido a que la actual coordinadora tiene destino provisional. Este es el equipo con una coordinación más inestable. La coordinadora de **Ciclo Medio** tiene destino definitivo y este es su segundo año con tal función. Los últimos siete cursos cinco profesoras distintas y un profesor han ocupado la Coordinación del Equipo Docente de Ciclo Medio: desde el curso 1986-87 al curso 1990-91 una persona

---

[35] Véase nota anterior.

[36] Los Coordinadores en centros con Ciclos de 5 ó más unidades tienen 2 horas semanales de reducción lectiva; los Coordinadores en centros con Ciclos de menos de 5 unidades tienen 1 hora semanal de reducción lectiva; los Jefes de Dpto., en su caso, una hora semanal.

diferente cada curso y durante los dos últimos cursos la actual coordinadora. El coordinador de **Segunda Etapa** es un profesor con destino definitivo y este es su tercer año en el cargo.

En resumen, el Equipo Docente de Segunda Etapa y el Dpto. de Matemáticas son las instancias intermedias de coordinación que han tenido un liderazgo formal más estable los últimos años, le sigue el Equipo Docente de Ciclo Medio; las demás unidades (Dpto. de Lengua y Equipo Docente de Preescolar y 1er. ciclo de Primaria) han tenido una coordinación verdaderamente inestable.

Pero, ¿a qué conclusiones llegamos si contrastamos la estabilidad en la membresía de las instancias de coordinación (ver pp. 28-29) con la continuidad en su liderazgo formal? Comencemos por el **Dpto. de Matemáticas**. La continuidad en el liderazgo (tres cursos) se ve desequilibrada porque la mitad de sus componentes cambia cada año. En cuanto al **Dpto. de Lengua** la estabilidad de la membresía (5/7 permanencen) contrasta con la falta de continuidad en la coordinación del equipo. En Equipo Docente de **Preescolar y primer ciclo de Primaria** se observa la misma circunstancia: una membresía estable (3/4 permanecen) y una coordinación discontinua, que cambia cada curso. El **Ciclo Medio** es el equipo más inestable en cuanto a membresía (sólo 2/5 permanecen) y también en el liderazgo, que ha sido muy variable los últimos años. El Equipo Docente de **Segunda Etapa** es el equipo más estable en membresía (7/8 permanecen) y el que ha tenido también una coordinación continuada (tres cursos). Puede observarse un patrón curioso los equipos con membresía estable suelen carecer de continuidad en la coordinación, mientras que los equipos con cierta continuidad en la coordinación suelen tener una membresía cambiante. Sólo un equipo parece haber conseguido equilibrio en ambos aspectos.

En conclusión, podemos afirmar que dos de los obstáculos para el trabajo en equipo en el centro son: la falta de estabilidad en la membresía de los equipos y la falta de continuidad en su liderazgo.

¿Son los líderes formales reconocidos como tales por los miembros de las diversas instancias intermedias de coordinación? Los líderes formales no son siempre los líderes en la práctica, siendo muy significativo que las posiciones de liderazgo formal se perciben por la mayoría como una carga. Esto apareció en las entrevistas con los tres Coordinadores de Ciclo y con uno de los Jefes de Dpto.

Cuando a una de las entrevistadas le pedimos que nos contara sus impresiones como Coordinadora de Ciclo y le preguntamos si estaba contenta con tu labor de coordinación contestó lo siguiente:

> "Ni mucho, ni poco. No lo cogí porque quería. Yo creo que no sirvo para esto. Me tocó, pues lo hice. Ni contenta ni descontenta" (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria; 25ª visita; relato del 22-6-93.)

Otra profesora expresó así sus impresiones como coordinadora:

> "No es que lleve un trabajo como me gustaría hacerlo debido al factor tiempo, y también, digamos, a que el Jefe de Estudios facilita mucho el trabajo que debes hacer tú, cosa que le agradezco ¡por supuesto!" (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Medio; 25ª visita; relato del 22-6-93.)

Cuando le preguntamos si estaba contenta con su labor de coordinación su respuesta fue breve, pero reveladora:

> "Sí, pero no me gustaría seguir" (Extracto de la misma entrevista.)

Cuando le pedimos al otro coordinador que nos contara cómo veía a su Equipo, esta fue su respuesta:

> "Antes de contestarte me gustaría hacer algunas matizaciones. Tratamos de cumplir lo que escribimos, como te he enseñado ya. Yo no pertenezco al Ciclo Superior. Yo pertenezco al Departamento de Educación Física. Para cumplir el horario, mis dos horas a la semana las dedico al Ciclo con la anuencia de la Directora y el resto de los compañeros. Lo veo como una colaboración con el colegio. Mi Departamento soy yo y me reuno conmigo mismo. Bueno, Jesús da Ed. Física a dos cursos. Hemos hecho cursillos por fuera y nos coordinamos" (Entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Segunda Etapa; 25ª visita; relato del 22-6-93.)

En el relato de una visita anterior, cuando concertamos la entrevista, me había dicho, más o menos, lo mismo:

> "[El Coordinador de Segunda Etapa] me invitó a ir a su despacho - el almacén de material deportivo donde tiene una mesa para él y un tablón para poner notas- para ver cuando podíamos entrevistarnos. En el camino me dijo que él era Coordinador porque tenía unas horas libres y tomaba nota de las reuniones y hacía las actas. Con esto daba a entender que no era Coordinador 'por vocación' sino, más bien, 'por necesidad'" (Extracto de la 23ª visita, 15-6-1993).

Estas respuestas dan alguna pista acerca de la continuidad en la coordinación del Equipo Docente de Segunda Etapa, debida más bien a razones relacionadas con la estructura organizativa - concretamente con la organización de los horarios de los profesores- que a razones pedagógicas.

La respuesta de uno de los Jefes de Dpto. fue similar. Ante la pregunta: "Cuéntame tus impresiones como Jefe de Departamento" uno de ellos contestó de modo muy gráfico:

> "[Esta tarea] nadie la quiere. La gente huye como fuego. A veces tienes que estar sobre la gente. De todas formas la gente colabora. No es un Departamento conflictivo. Lo veo más a nivel de compañeros en el colegio que en el Departamento" (Entrevista con el Jefe de Dpto. de Matemáticas; 23ª visita, relato del 15-6-93.)

Tenemos la impresión de que la mayoría de los líderes formales de los distintos Equipos y Dptos. no ocupan esa posición por el reconocimiento que reciben de los colegas sino por la necesidad de que haya personas que ocupen esos puestos.

¿Qué funciones tiene el equipo directivo en relación a la organización interna del profesorado? En una segunda entrevista con la Directora le planteamos la cuestión siguiente: '¿Cuáles son las responsabilidades de la directora y de los demás miembros del Equipo Directivo, lo que realmente hace cada uno?'. Mientras firmaba los partes de faltas de los alumnos, contestó la pregunta con la ayuda de Jefe de Estudios, quien leyó los informes de los miembros del Equipo Directivo en la memoria del centro del curso anterior (1991-92), y enumeró las funciones y tareas propias de cada uno. Nos detendremos en el análisis de las funciones del Jefe de Estudios y de la Directora, pues -como ya señalamos con anterioridad- las de la Secretaria no están relacionadas directamente con la organización interna del profesorado.[37]

"Las responsabilidades del Jefe de Estudios son:
a) Organizar los horarios.
b) Coordinar y organizar el Plan de Centro y la Memoria del curso.
c) Elaborar los informes de faltas de alumnos y profesores.
d) Solucionar las sustituciones de profesores de baja.
e) Organizar, junto con los tutores, los apoyos a los niños que lo necesitan.
f) Coordinar las reuniones de Ciclo y Departamento y asistir a algunas de ellas.
g) Organizar el calendario de reuniones a lo largo del curso (reuniones de Organos Colegiados, de Departamentos y Equipos Docentes; guardias, y entradas y salidas).
h) Atender los problemas de disciplina de los alumnos, de acuerdo con la Directora.
i) Coordinar la Orientación con el STOEP, especialmente de los alumnos de 8º.
j) Encargarse de la distribución y cuidado del material del centro, con la Directora.
k) Coordinación de la evaluación y recuperación de los alumnos" (Extracto de la entrevista con la Directora; 29ª visita, relato del 5-7-93.)

Las funciones directamente relacionadas con la coordinación de los profesores son la b), la f) y la g). La coordinación y organización del Plan de Centro y de la Memoria del curso se refiere a que el Jefe de Estudios es el responsable de pedir la colaboración de los profesores en la elaboración de ambos documentos y de recoger toda la información y ponerla en orden. La función "Coordinar de las reuniones de Ciclo y Departamento y asistir a algunas de ellas" está muy relacionada con la siguiente ("Organizar el calendario de reuniones a lo largo del curso -reuniones de Organos Colegiados, de Departamentos y Equipos Docentes; guardias, y entradas y salidas") y con la función de "establecer la coordinación interdepartamental" que, como ya señalamos anteriormente, le atribuye la normativa vigente (Resolución de 1-8-92). Por lo tanto, podemos decir que el Jefe

---

[37] Son responsabilidades de la Secretaria las siguientes:
a) Trabajos administrativos propios del centro.
b) Expedición de certificados.
c) Levantar acta de las reuniones del Claustro y del Consejo Escolar.
d) Registro y archivo de las entradas y salidas de correspondencia.
e) Organización de la gestión económica, supervisada por la Directora.
f) Formalizar las matrículas del curso (Extracto de la entrevista con la Directora; 29ª visita, relato del 5-7-93.)

de Estudios es el responsable directo de la coordinación entre los profesores. La funciones e), i) y k) también tienen que ver con la coordinación, las dos primeras en relación a los tutores y la tercera en relación a Ciclos y Dptos., dado que en los mismos se realizan tareas relacionadas con la evaluación y recuperación de los alumnos.[38]

> "La Directora tiene las siguientes responsabilidades:
> a) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes.
> b) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de los órganos colegiados del centro, ejecutando los acuerdos en el ámbito de su competencia.
> c) Trabajar con el APA del centro en la realización de actividades extraescolares.
> d) Colaborar con el enfermero del Programa de Salud Escolar en el seguimiento de los tratamientos a los alumnos (revisiones médicas, vacunas...).
> e) Supervisar la gestión ecónomica del centro, junto a la Secretaria.
> f) Autorizar los gastos y ordenar los pagos.
> g) Asistir a las reuniones con el Inspector y los Directores de colegios de la zona.
> h) Informar al profesorado sobre los temas tratados en las reuniones mantenidas con el Inspector.
> i) Atender los problemas de disciplina de los alumnos, junto con el Jefe de Estudios.
> j) Realizar el seguimiento de algunos casos con el Orientador.
> k) Colaborar con la Bibliotecaria (catalogación y puesta en funcionamiento).
> l) Supervisar la labor del vigilante-jardinero del centro.
> ll) Organizar el trabajo del Auxiliar Administrativo.
> m) Sacar las circulares informativas a los padres.
> n) Poner y quitar las notas e informaciones del tablón de anuncios.
>
> Algunas de las funciones (sobre todo del Jefe de Estudios y la Directora) las enumeró la propia Directora, pues no estaban en la memoria de fin de curso que leyó el Jefe de Estudios" (Extracto de la entrevista con la Directora; 29ª visita, relato del 5-7-93.)

Las funciones directamente relacionadas con la coordinación de los profesores son la a) y la h). La primera tiene que ver con la orquestación de todas las acciones del centro -entre las que están las acciones de coordinación entre los profesores- y la segunda está relacionada con la comunicación entre el entorno -concretamente un agente de la Administración Educativa autonómica- y los profesores.

En conclusión, y en relación con la organización interna del profesorado, las funciones del Jefe de Estudios tienen que ver principalmente con la coordinación del trabajo (individual o en

---

[38] De las competencias del Jefe de Estudios que recoge el R.R.I., tres tienen que ver con la organización interna del profesorado, todas ellas aparecen, de alguna manera, en la lista provista por la Directora en la entrevista:

"a) Ordenar y coordinar las actividades de carácter docente de profesores y alumnos, en relación con la programación anual del centro (...)

c) Velar por el cumplimiento de los criterios que fije el claustro de profesores sobre el proceso de evaluación y recuperación de los alumnos.

d) Coordinar las actividades de orientación escolar y profesional, así como las actividades de los servicios de apoyo que incidan en el centro" (Extracto del R.R.I., según aparece en el Plan de Centro del curso 1987-88).

equipo) de los profesores, mientras que las funciones de la Directora se podrían resumir como de enlace del profesorado con el entorno de la escuela: la administración educativa (Inspector) y la comunidad educativa (padres y APA).[39]

¿Qué lugar ocupa el Equipo Directivo como grupo en la vida del centro? ¿Qué papel juega el Director en el Equipo Directivo y en la escuela en su conjunto? A los Coordinadores de Ciclos y Jefes de Dpto. le hicimos la siguiente pregunta: 'Cuéntame como ves al Equipo Directivo ¿Apoya el trabajo del Ciclo/Dpto.?'. La respuesta de cuatro de ellos fue en la misma dirección:

> "Estoy bastante a favor del Equipo Directivo. Te apoyaban en todo lo que hacía falta, incluso te defendían frente a los padres que se ponen tontitos" (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria; 25ª visita; relato del 22-6-93.)

> "A mi parecer normal. Trabajan todo lo que pueden. Podrían hacerlo mejor si la Administración les dejase trabajar. Nos apoyan y nos facilitan el trabajo" (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Medio; 25ª visita; relato del 22-6-93.)

> "Trabajador, se desvela por todo lo anterior y que se cunpla a rajatabla el reglamento (circular nº 1). Procura que lo que se escribe se cumpla para que se consiga una cosita más que el año pasado, pero no porque se imponga" (Entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Segunda Etapa; 25ª visita; relato del 22-6-93.)

> "Mi calificación del Equipo Directivo es muy buena. Son personas que colaboran, que no ponen obstáculos, que facilitan la labor y eso es importante. Y, además, están preparadas." (Entrevista con la Jefa de Dpto. de Lengua; 23ª visita, relato del 15-6-93.)

Por lo tanto, puede afirmarse que todas las personas con responsabilidad en la coordinación de los profesores -excepto una- reconocen abiertamente la labor del Equipo Directivo.

---

[39] En el borrador del P.E.C. elaborado durante el curso 1992-93 se añadieron un grupo de funciones (recogidas del Decreto 58/1986), relacionadas todas ellas con el rol de la Dirección de enlace con el entorno:

"j) Coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar, procurando los medios precisos para la eficaz ejecución de sus respectivas atribuciones.

k) Proporcionar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar y a sus organizaciones representativas, así como facilitar el derecho de reunión de profesores, alumnos, padres de alumnos y personal de administración y servicios, de acuerdo con los dispuesto en la L.O.D.E. (...)

ll) Facilitar a los servicios competentes de la Consejería cuanta información le sea requerida sobre el centro.

m) Comunicar a la Dirección Territorial cualquier incidencia que perturbe el normal funcionamiento del centro.

n) Facilitar la adecuada coordinación con el Centro de Profesores y otros servicios educativos de su demarcación.

ñ) Promover e impulsar las relaciones del centro con las instituciones de su entorno, en especial con los organismos públicos que llevan a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa" (Extracto del borrador de P.E.C., curso 1992-93).

Cuando le pedimos a la actual Directora que nos contara cómo veía al Equipo Directivo esta fue su respuesta (es algo extensa pero creemos que merece la pena citarla):

Entrevistador.- La otra pregunta es sobre el Equipo Directivo.

Profesora.- Bueno, vamos a ver. Mm... ¿Tú sabes lo peor que yo encuentro de nuestro grupo de Equipo Directivo? No tenemos suficientes horas para estar juntos, porque no nos coinciden. El hecho de que [María], por ejemplo, sea una profesora que da clase a toda la Segunda Etapa. De hecho, fíjate tú...

E.- Está copada de horas.

P.- Totalmente .Incluso ella tiene menos horas de Secretaría que las que debería... por la necesidad de estar en toda la Segunda Etapa, porque en otras ocasiones hemos tenido, a lo mejor, otra profesora o otros profesores especialistas en Inglés que le echen una mano, pero este año ninguno es de Inglés. Entonces, ella sola tiene que dar clase de 6º a 8º, con lo cual si tiene que dar las horas del curriculum de Inglés, a ella se le quedaban horas de Secretaría que no podía dar, y son horas que nos repartimos o la Auxiliar Administrativo o yo. Entonces, claro, de ese mismo modo si está decidido que nos reunamos [Pedro] y yo, y tenemos la necesidad de hablar con [María], [ella] tiene clase con no sé qué curso. Y entonces lo que hago yo, o él, es luego contarle: 'Mira [María], nos reunimos para esto y esto ¿qué te parece?'.

E.- Pero no es lo mismo.

P.- Que nunca es lo mismo que cuando están los tres juntos trabajando, ¿me entiendes? Pero, bueno, somos un grupo de personas muy bien avenidos, nos llevamos muy bien.

(...)

P.- ¿Entiendes? Eso es muy importante, muy importante. Que tengamos confianza, que cualquier problema lo podamos arreglar perfectamente. Porque tú imagínate lo que sería -que los hay- un colegio donde se reunan, por ejemplo, en reunión general, como te digo, y allí se vea que el Secretario, el Jefe de Estudios y la Directora cada uno va por su lado, o incluso que se peleen y que discutan. Ya tu me dirás, a nivel compañeros, qué espectáculo ¿no? y no puede ser.

E.- Si vas a pedir colaboración, ya no te la dan.

(...)

P.- Entonces, ¿cómo ve al Equipo Directivo? [leyendo el guión de la entrevista] Pues, ya te digo, lo que nos falta como Equipo Directivo es tener...

E.-...tener tiempo.

P.- ...más tiempo para tomar...

E.- ...para trabajar...

P.- Ahora, también es verdad que, por ejemplo, que si nos falta tiempo en horas de eso de..., una hora que nos quede libre y nos coincida a todos, también es verdad que nos quedamos aquí...

E.- ...después.

P.- Por ejemplo, los martes, nosotros tres somos siempre los últimos que nos marchamos. Y cualquier problema lo solucionamos en un momento

o yo me quedo también a mediodía un poco más y nos quedamos un momento y lo solucionamos (Extracto de la entrevista con la Directora del centro; 17ª visita, relato del 29-4-1993.)

Nuestra impresión es que el Equipo Directivo como grupo no ocupa un papel determinante en la vida del centro sino, más bien, la Directora. Esto es debido, en parte, a la circunstancia señalada por ella misma de que los miembros del Equipo Directivo no tienen tiempo para reunirse juntos, pero también responde a otras razones. Una de ellas es el conocimiento que la Directora tiene del centro, por su antiguedad en él, y al tiempo que lleva ejerciendo la Dirección. En una de nuestras entrevistas con ella le preguntamos sobre ello:

Profesora.- ¿Y luego es: cuánto tiempo llevas como directora? [leyendo el guión de la entrevista]

Entrevistador.- Como Directora, sí.

P.- Como Directora llevo siete. Siete cursos, porque empecé en el 86 y hasta ahora. Y espero que sea el último [esto lo dijo jocosamente] ¿no? este año.

E.-Son bastantes años, has durado bastante.

P.- Siete años de dirección es demasiado. Bueno, de hecho, me lo estoy planteando. A mis compañeros, a todos, les he dicho que se vayan pensando el... porque salió hace un par de semanas lo del proyecto del director y se los repartí a todos la copia del Boletín Oficial, y que se lo fueran pensando (Extracto de la entrevista con la Directora del centro; 17ª visita, relato del 29-4-1993.)

Otras razones de la influencia de la Directora son: el papel que jugó en la supervivencia del centro cuando pasó a depender de la Consejería de Educación (ver pp. 17-18), su alta implicación personal y emocional en la vida del centro, y su actitud proactiva tomando la iniciativa (en contraste con la actitud, más bien reactiva, de los demás miembros del Equipo Directivo). En el relato de la segunda visita al centro recogimos un episodio y unas palabras de la propia Directora que corroboran su alta implicación y su actitud proactiva:

En los primeros diez o quince minutos que estuve en el despacho, la Directora hizo muchas cosas:

- le dijo a [una] profesora miembro del Equipo Estable (que es profesora del centro en comisión de servicio en el CEP) que había hecho las fotocopias para la reunión del Equipo Estable y le indicó donde estaban;
- le pidió que entregase varios videos del CEP que tenía prestados el centro;
- también le pidió que solicitase materiales didácticos del programa de educación sexual Harimaguada;
- la pidió a la Secretaria que le fotocopiara una ficha para la votación del Claustro, 18 copias, una por profesor;
- un alumno entró en el despacho y el pidió permiso para llamar por teléfono (pues el teléfono tiene contador); el niño se olvidó de pagar y la Directora fue a buscarlo;
- ese alumno, junto a otro, estaban en el despacho y pidieron una tijera para recortar propaganda electoral que habían preparado para la elección del representante de alumnos en el Consejo Escolar; uno de ellos comentó que había hecho la propaganda de otro compañero con el ordenador (puede verla más tarde en la pared al lado de los tablones de

anuncios); la Directora le dijo: "Cuando necesite algún cartel para el colegio te voy a pedir que me lo hagas";

- recortó las fichas para la votación del Claustro y se marchó para la reunión [sel Claustro] comentando: "Quiero hacer todo el mismo día y termino con el corazón pum, pum, pum" (haciendo el gesto con la mano) (Extracto del relato de la 2ª visita, 17-11-1992).

La entrevista con la profesora que fue segunda Directora del centro también evidencia la actitud proactiva y la alta implicación de la actual Directora en la vida del centro; cuando le pedimos que nos contara cómo veía al Equipo Directivo esta fue su respuesta:

"[Ana] es muy trabajadora pero hace todo. No sé si es porque no sabe delegar o porque piensa que si ella lo hace saldrá mejor. [Ana] me ha comentado que [Mary] no hace mucho. No sé si [Pedro] hace todas las funciones de Jefe de Estudios. [Ana] hace demasiadas cosas" (Extracto de la entrevista con la que fue segunda Directora del centro, 2-7-93.)

Si se consulta la lista de funciones y tareas de la Directora (pg. 40) se puede comprobar que muchas de ellas no son, propiamente, funciones de la Dirección. Consideramos que el comentario de la que fue anterior Directora no debe entenderse en tono negativo. En primer lugar, porque por propia experiencia sabemos que estando en la posición de liderazgo de un grupo es difícil delegar y fácil querer hacerlo todo.[40] Y, en segundo lugar, porque la profesora que fue segunda Directora del centro siempre nos habló positivamente de la actual Directora. Muestra de ello es el siguiente episodio:

[Rosa] (la que fue segunda Directora) dijo de [Ana] (la actual Directora) que "estaba destinada a esa misión" (se refería a la dirección del centro) porque conoce el centro, su historia y a las personas que han tenido que ver con él -hizo un gesto con la mano indicador de 'lo conoce al dedillo'-. También dijo que [Ana] es muy humana, "siempre tiene un ratito para atenderte y una palabra adecuada" (Extracto del relato de la 5ª visita, llevada a cabo el 2-2-93.)

Otra muestra de la alta implicación de la Directora en la vida del centro fue el hecho de que a pesar de que inicialmente pensaba dejar la Dirección en julio de 1993 y aceptar una comisión de servicio que se le ofreció, finalmente no lo hizo:

Cuando terminó de atender a varias personas [Ana] se acercó a la Biblioteca y estuvo hablando conmigo, tuvimos una entrevista informal. Me dijo que había pasado un fin de semana fatal pues había estado

---

[40] "¿Por qué algunos de nosotros tenemos tanto temor a delegar trabajo en otros?"

En primer lugar, tememos que otros no puedan hacer el trabajo tan bien como nosotros mismos. Nos asusta pensar en la posibilidad de que otros nos dejen en la estacada. Pero si concretamos lo que hay que hacer y asignamos responsabilidades específicas a personas, ellas harán el trabajo. Cierto es que debemos explicar la tarea a realizar con claridad y, en algunos casos, entrenar en ella. Pero esto produce un alto rendimiento...

En segundo lugar, no delegamos porque tenemos miedo de perder el control. Algunos de nosotros nos volvemos bastante ansiosos e inseguros cuando otros deben tomar decisiones y liderar. Creemos que nos han quitado la capacidad de tomar decisiones. [Pero] ...no perderemos el control puesto que, si somos sabios, mantendermos nuestra supervisión" (HIAN, 1993: 56-57).

pensándose lo de presentarse de nuevo a la Dirección del centro (...) Me contó que [Roberto] -el Inspector de la zona- vino el viernes pasado y estuvo hablando con diversas personas -habló por lo menos con los más antiguos -[Anabel y Enrique]- y también con [Pedro]- (...) [M]e dio a entender que, de alguna manera, [Roberto] la [presionó] al decirle que iba a proponer a [Pedro] como Director porque la gente lo aceptaba y porque era el más adecuado -más que los profesores con más antigüedad, que por otra parte no están dispuestos a tomar el puesto. "No le podía hacer eso a [Pedro], así que acepté coger la Dirección el próximo curso. [Pedro] ha sido Jefe de Estudios sólo por tres años y no conoce lo suficiente, yo soy quien le muevo", dijo [Ana]. También me dijo que le propondrá la Secretaría a [Enrique]. "Esta tarde se los comuniqué [a los compañeros] y les dije que espero que me hagan la tarea llevadera porque lo que quema a la Dirección son algunas actitudes de algunos profesores, ni los padres, ni los alumnos, ni el colegio" -me dijo. (Extracto del relato de la 21ª visita, llevada a cabo el 8-6-93.)

El siguiente episodio, sucedido en una de las reuniones a las que asistimos, evidencia la influencia de la Directora:

Después que [Ana] hablase comencé mi exposición. Primero que todo les pedí que pensasen y escribiesen qué creían ellos que era el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y para qué servía o podía servir. Les sugerí que lo hiciesen individualmente pero comenzaron a hacer comentarios desordenadamente. [Ana] se había ido a buscar una pantalla porque yo había traído trasparencias (...) Aprovechando su ausencia los profesores que estaban sentados a la izquierda comenzaron a hablar entre ellos independientemente de los demás. Una de las profesoras dijo que el Plan de Centro era una programación en la que aparecen los medios y las actividades que se van a desarrollar. Otra preguntó si cada colegio iba a tener un proyecto distinto y alguien le contestó que debía estar adaptado al medio pero "basándose en lo del Ministerio [de Educación]". Una de las profesoras dijo que servía para que la persona (el profesor) que viene de fuera pueda saber qué se enseña en el centro. Otra dijo que no sabía realmente para qué servirá y puso el ejemplo de las matemáticas modernas. La Jefa del Dpto. de Lengua y una de las profesoras de Preescolar se manifestaron partidarias de trabajar sobre el PCC. Este desorden tras irse [Ana] creo que denota que el PCC y, en general, la planificación a nivel de centro no es una demanda sentida por el profesorado sino una imposición externa.

Luego les hablé de dos modelos posibles a la hora de elaborar el PCC: el modelo burocrático y el de mejora de la enseñanza. Lo hice muy esquemáticamente. En esto llegó [la Directora] con el retroproyector y la pantalla. [Algunos profesores adoptaron entonces una actitud más seria y atenta]. (Extracto del relato de la 10ª visita, llevada a cabo el 9-3-93.)

Ahora añadiría que el hecho de que los profesores formaran bastante jaleo cuando se fue la Directora denota que no le dan mucha importancia a los demás miembros del Equipo Directivo.

Una última evidencia de que es la Directora quien lleva la iniciativa frente a los profesores la proveen las actas del Equipo Docente de Ciclo Medio en las que hubo 'reunión general';[41] transcribimos sólo el comienzo de una de ellas:

[41] La Directora suele convocar lo que ella llama 'reunión general' cuando tiene algo importante que decir a los profesores, ya sea porque ha tenido una reunión con el Inspector o hay alguna noticia que es del interés de todos.

"Para tratar los puntos abajo indicados se reunió el profesorado del C.M. [Ciclo Medio] con los profesores de los restantes ciclos y señora directora" (Extracto de una de las actas del Ciclo Medio.)

Si la iniciativa fuera del Equipo Directivo como grupo hubiera quedado reflejado, de alguna manera, en las actas. El Jefe de Estudios sólo aparece en una de las actas que recoge el contenido de una reunión general, a principio de curso cuando había que elaborar la Programación General Anual del Centro (PGCA), ya que una de las funciones que tiene atribuídas es la coordinación de su elaboración.

En el borrador del P.E.C. elaborado durante el curso 1992-93 se añadieron al R.R.I. diversas funciones comunes del Equipo Directivo, unas recogidas de la práctica habitual y otras sugeridas por el asesor (ver ***ANEXO VII***).

Para acabar de describir la organización interna del profesorado analizaremos la organización del tiempo en la escuela, pues es uno de los aspectos clave para el trabajo conjunto entre profesores. Teniendo en cuenta que la función básica de la escuela es la educación, la distribución del tiempo es un aspecto importante de la organización de una escuela. No obstante, si analizamos, aunque sólo sea someramente, cómo se estructura el tiempo en la mayoría de las instituciones educativas nos daremos cuenta de que los criterios que priman suelen ser la tradición, una supuesta 'economía de recursos', y el predominio de los intereses particulares de unos pocos frente a necesidades educativas de la mayoría y a criterios pedagógicos.

La jornada escolar está siendo objeto de debate los últimos años en nuestra Comunidad Autónoma, y en otros lugares del país. Sin embargo, dado que están implicados aspectos económicos, sociales, laborales y de política educativa, en el debate puede observarse una gran confusión terminológica. Según A. Pérez Gómez,

"cuando hablamos de la **jornada escolar** podemos estar refiriéndonos, al menos, a tres realidades:

a) La *jornada escolar del alumnado*. Hace referencia al tiempo total de permanencia de las alumnas y alumnos en el centro escolar. En ella deben incluirse todas las actividades en las que éstos participan bajo la responsabilidad de la escuela ...

b) La *jornada laboral del profesorado*. Hace referencia al tiempo obligatorio que requiere el desarrollo satisfactorio de cuantas actividades exija su práctica profesional. En ella debe incluirse:

- El horario dedicado a la docencia directa en interacción con los alumnos: jornada lectiva.
- El horario de permanencia en el centro dedicado a tareas de preparación de forma individual o grupal, para el desarrollo satisfactorio de la docencia, así como las tareas de organización, coodinación y gestión democrática del centro y del aula: jornada escolar.
- El tiempo de dedicación profesional fuera del centro en actividades de formación, investigación, evaluación, participación en seminarios y cuantas tareas se encaminen al desarrollo profesional del docente, asi como a la preparación inmediata de su intervención docente: la jornada laboral extraescolar.

c) La *jornada del centro*. Hace referencia al tiempo de apertura del centro para el desarrollo de actividades educativas y/o culturales al servicio de la comunidad" (PEREZ GOMEZ, 1992: 48).

El centro tiene jornada continua desde el curso 1990-91. El horario lectivo es de 8:30 a 13:30 y las actividades extraescolares de la tarde son de 16:00 a 18:00 (de Lunes a Jueves). Por lo tanto, la jornada escolar de un alumno abarca 25 horas lectivas semanales mas las actividades extraescolares a las que asista, que puede ir de ninguna a varias -dado que son voluntarias.

Los criterios pedagógicos para la elaboración de horarios de la jornada escolar del alumnado, según aparecen en la Programación Anual del Centro del curso 1992-93, son:

Los horarios de Segunda Etapa y Ciclo Medio constarán de las cinco horas lectivas reglamentarias, estando distribuídas de forma que ateniéndonos a criterios pedagógicos, las asignaturas de más fatiga mental, como Matemáticas y Lengua (dentro de las posibilidades del profesorado según sus especialidades), se impartirán en las primeras horas de la mañana. A continuación se dará un descanso de veinte minutos para los alumnos de Segunda Etapa y de treinta minutos para los de Ciclo Medio. Las tres últimas horas serán de cincuenta minutos y con materias que requieren menor esfuerzo mental, seguidas del recreo las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, y al final de la mañana se impartirán Educación Religiosa, Educación Física, Expresión Artistica, Tutorías, etc.

Los horarios de Ciclo inicial constarán así mismo de cinco horas lectivas, distribuídas de la siguiente manera:

Durante las primeras horas se impartirán las materias que requieren mayor concentración del alumno como Lenguaje y Matemáticas, a continuación un recreo de treinta minutos. Se continuará con dos sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una, dedicadas a materias como Sociales, Naturales y Religión. Después habrá un descanso de diez o quince minutos y los restantes cuarenta y cinco minutos se dedicarán a áreas como Expresión Plástica, Educación Física, Tutorías, etc.

Para el Preescolar la distribución horaria será la siguiente:

Durante las dos primeras horas se realizará el trabajo que necesita más concentración: Preescritura, Prelectura, Lógica Matemática. A continuación un recreo de treinta minutos, al que le seguirán las actividades de relajación, explicación de cuentos, Expresión Plástica, etc., seguido de otro recreo de treinta minutos. La última sesión estará dedicada a psicomotricidad y juegos didácticos.

Está previsto que en el primer recreo todos nuestros alumnos tomarán un "segundo desayuno" que traeran de casa.

Se ha tenido en cuenta que los horarios no sufran variación respecto a la jornada partida, pero con la ventaja de no perder tiempo de adaptación del alumno a la clase.

El horario de actividades de la tarde en el curso 1992-93 fue el siguiente:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves
	de 4 a 5		
BIBLIOTECA	**BIBLIOTECA**	**BIBLIOTECA**	**BIBLIOTECA**
GIMNASIA RÍTMICA	**NATACIÓN** (pequeños)	**GIMNASIA RÍTMICA**	**NATACIÓN** (pequeños)
PSICOMOTRICIDAD (1º y 2º)	**PSICOMOTRICIDAD** (1º y 2º)	**PSICOMOTRICIDAD** (1º y 2º)	**FUTBOL** (pequeños)
BALONCESTO (4º masc.)	**BALONCESTO** (4º masc.)	**BALONCESTO** (4º masc.)	**BALONCESTO** (3º masc.)
INGLÉS (pequeños)	**BALONCESTO** (3º masc.)	**INGLÉS** (pequeños)	
	de 5 a 6		
BIBLIOTECA	**BIBLIOTECA**	**BIBLIOTECA**	**BIBLIOTECA**
DIBUJO (pequeños)	**NATACIÓN** (mayores)	**DIBUJO** (pequeños)	**NATACIÓN** (mayores)
BALONCESTO (5º masc.)	**KARATE**	**BALONCESTO** (5º masc.)	**KARATE**
BALONCESTO (3º fem.)	**BALONCESTO** (5º masc.)	**BALONCESTO** (5º fem.)	**FUTBOL** (mayores)
INGLÉS (mayores)	**BALONCESTO** (5 fem.)	**INGLÉS** (mayores)	**BALONCESTO** (5º masc.)

Esto en cuanto a la jornada escolar del alumnado.

El otro aspecto que quisieramos comentar es la distribución del tiempo de la jornada laboral del profesorado. Habitualmente, cuando se habla de tiempo escolar tiende a reducirse la discusión a la jornada escolar del alumno. Sin embargo, desde un punto de vista organizativo, es necesario considerar también la jornada laboral del profesor, tanto su jornada lectiva como su jornada escolar y extraescolar. Esta división del tiempo de trabajo del profesor nos permite observar, de entrada, que cuanto mayor sea la jornada lectiva del profesor menor será su jornada escolar.

GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ (1993) utilizan el término *estructura del puesto de trabajo* para referirse al modo en que está reglamentado y organizado el tiempo de los profesores y proponen un esquema interesante para el análisis del puesto de trabajo del profesor (ver FIGURA 4):

> "Los profesores están sometidos a una estructura común para todos, definida por la relación espacio de trabajo-actividad desarrollada-tiempo de su desarrollo, que adopta singularidades en cada docente, en cada nivel educativo, en la enseñanza pública respecto de la privada, etc. Existe un tiempo para determinadas actividades en el

espacio-aula (A), hay un tiempo-actividad de estancia en el centro fuera de las aulas (B), se genera un tiempo y unas actividades fuera del centro (C); estos tres ámbitos constituyen el tiempo regulado laboralmente. Pero también existen otros tiempos (D y E) para determinadas actividades que se desarrollan en los centros o fuera de ellos, al margen de las regulaciones laborales, penetrando en la vida privada de los docentes como extensiones *naturales* de su dedicación, que son de inexcusable cumplimiento en muchos casos" (pg. 98).

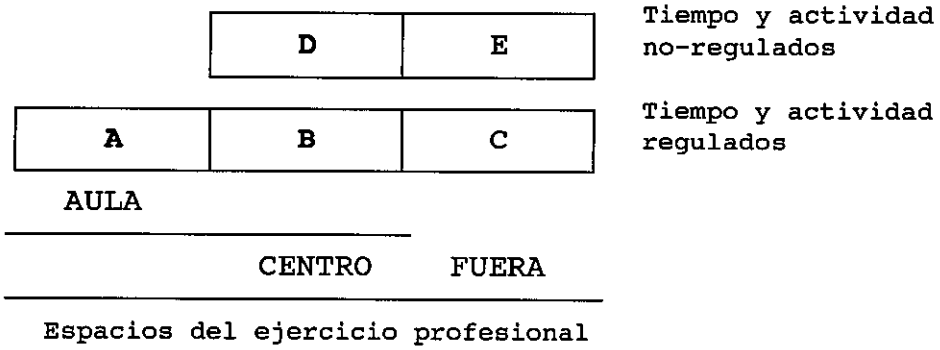


FIGURA 4. Análisis del puesto de trabajo (tomado de GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, 1993: 98).

Contrastando la definición de jornada laboral de PEREZ GOMEZ (1992) con esta propuesta de análisis del puesto de trabajo podemos ver que la jornada lectiva del profesor corresponde al espacio-actividad-tiempo A, la jornada escolar corresponde al espacio-actividad-tiempo B y la jornada extraescolar corresponde al espacio-actividad-tiempo C. Actualmente, la jornada laboral del profesor de Primaria/E.G.B. (es decir, A+B+C) es de 37 horas y media semanales. La jornada lectiva (A) abarca 25 horas semanales; la jornada escolar (B) abarca 4 horas semanales[42] y la jornada extraescolar (C) las 7 horas y media restantes[43]. Respecto a la jornada escolar del profesor hay que añadir que por asistencia a actividades de renovación pedagógica pueden

[42] Formalmente son 5 pero, según la Resolución de 1-8-92, de ellas "se detrae con carácter general una hora para la realización de actividades de periodicidad no fija" (pg. 7002). Las cuatro horas restantes no lectivas están reguladas de la siguiente manera en la misma Resolución:

"Las cuatro horas restantes no lectivas serán destinadas a la realización de actividades tendentes a la consecución de los objetivos previstos en la Programación General del Centro. Estas horas complementarias de periodicidad fija son de obligada permanencia en el Centro debiendo figurar, al igual que las lectivas, en el horario individual de cada profesor y cumplirse a continuación de la jornada lectiva, en períodos no inferiores a una hora ni superiores a tres. En cualquier caso, dentro de este horario debe incluirse la garantía de visitas de padres y celebración de Consejos Escolares en horario adecuado a las necesidades de los mismos" (p. 7002).

[43] En la Resolución de 1-8-92 también se regula, de alguna manera, la jornada extraescolar:

"El resto de la jornada semanal (siete hora y media) de no obligada permanencia en el Centro, se destinará a la preparación de actividades docentes, a perfeccionamiento profesional y a la atención de otros deberes inherentes a la función docente" (pg. 7002).

deducirse hasta dos horas semanales.[44]

13-4-93	de 4 a 6 : Departamentos
20-4-93	de 4 a 5 : Visita de padres
	de 5 a 6 : Trabajo personal
27-4-93	de 4 a 6 : Equipos Docentes
4-5-93	de 4 a 5 : Visita de padres
	de 5 a 6 : Trabajo personal
11-5-93	de 4 a 6 : Departamentos
18-5-93	de 4 a 5 : Visita de padres
	de 5 a 6 : Trabajo personal
25-5-93	de 4 a 6 : Equipos Docentes
1-6-93	de 4 a 5 : Visita de padres
	de 5 a 6 : Trabajo personal
8-6-93	de 4 a 5 : Departamentos
	de 5 a 6 : Equipos Docentes
15-6-93	de 4 a 5 : Visita de padres
	de 5 a 6 : Trabajo personal
22-6-93	a las 11 : Reunión evaluadora
29-6-93	de 10 a 12 : Claustro
	a las 12 : Consejo Escolar

TABLA 2: Horario inicial de exclusiva del tercer trimestre.

¿Cómo está organizada la jornada escolar del profesorado? Como ejemplo veamos el horario de exclusiva que tiene que ver con la jornada escolar del profesor (B). Según la Programación General Anual del curso 1992-93 el horario de exclusiva del 3er trimestre se distribuyó según consta en la TABLA 2.

Este horario cubre dos horas semanales. Las otras dos horas de obligada permanencia en el centro se cumplen con la tarde semanal que los profesores tienen que estar de guardia, al tanto

[44] El texto de la Resolución de 1-8-1992 dice lo siguiente:
"Previa autorización del Director, parte del horario de permanencia en el Centro destinado a actividades no lectivas podrá dedicarse a actividades de renovación pedagógica incluida Escuela de Padres, Seminarios Permanentes, Equipos de Centro o Grupos Estables previamente aprovados por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, pudiendo deducirse por asistencia a los mismos hasta 2 horas semanales del horario no lectivo. Estas actividades estarán supeditadas a las que el profesor ha de desarrollar ineludiblemente en su propio Centro y el Equipo Directivo del mismo organizará estos horarios de modo que las actividades propias del Centro no queden desatendidas" (pg. 7002).

13-4-93 de 4 a 5 : Visita de padres
de 5 a 6 : Trabajo personal

20-4-93 de 4 a 5,15 : Departamentos
de 5,30 a 6,30: Proyecto Curricular de Centro

27-4-93 de 4 a 5,15 : Ciclos
de 5,30 a 6,30: Proyecto Curricular de Centro

4-5-93 de 4 a 5 : Visita de padres
de 5,30 a 6,30 : PCC

11-5-93 de 4 a 5,15 : Departamentos
de 5,30 a 6,30: Proyecto Curricular de Centro

18-5-93 de 4 a 5,15 : Ciclos
de 5,30 a 6,30: Proyecto Curricular de Centro

25-5-93 de 4 a 6,30 : PCC

1-6-93 de 4 a 5 : Visita de padres
de 5,30 a 6,30 : PCC

8-6-93 de 4 a 5,15 : Departamentos
de 5,30 a 6,30: Proyecto Curricular de Centro

15-6-93 de 4 a 5,15 : Ciclos
de 5,30 a 6,30: Proyecto Curricular de Centro

22-6-93 de 12-13 : Departamentos (Memoria del curso)
de 13-14 : Ciclos (Memoria del curso)

29-6-93 de 10-12 : Claustro
de 12-13,30 : Consejo Escolar

TABLA 3: Nuevo horario de exclusiva del tercer trimestre.

de las actividades extraescolares de la tarde. En la práctica, los dos primeros trimestres, se produjeron pequeños cambios sobre la marcha, según las necesidades. Pero en el tercer trimestre, durante el mes de abril, se modificó considerablemente el calendario de reuniones debido a que la Consejería de Educación, a través de la Inspección, demandó a todos los centros la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. El horario de exclusiva del 3er trimestre quedó según consta en la TABLA 3.[45]

El nuevo calendario supuso un incremento de 4 horas y 1/2 en el horario de exclusiva del trimestre (2 horas de trabajo real -reuniones- y el resto de permanencia entre reuniones -descanso entre reuniones).

Por lo tanto, a la luz de lo señalado más arriba, podemos afirmar que la larga jornada lectiva (A) de los profesores de

[45] El nuevo calendario de reuniones lo copié del tablón de anuncios que está en la Dirección durante la 17ª visita, el 27-4-1993.

Primaria[46] merma el tiempo disponible para tareas de preparación de forma individual o grupal, para el desarrollo satisfactorio de la docencia, para actividades de perfeccionamiento profesional, así como las tareas de organización, coordinación y gestión democrática del centro y del aula (B+C) (ver Figura 4). Esta merma es aún mayor ya que existe la posibilidad de detraer horas de la jornada escolar para dedicarlas a actividades de formación fuera del centro lo que puede disminuir considerablemente el tiempo disponible para el trabajo conjunto en el centro. De hecho, la mayor parte de los profesores del centro participan en actividades de formación permanente. En el relato de una de las visitas registré lo siguiente:

> "También salió [el tema de] que los Departamentos no se han reunido mucho durante el último trimestre y que la mayoría del profesorado estaba participando en Seminarios Permanentes, Grupos Estables y cursos de perfeccionamiento y no tenían mucho tiempo para reunirse" (Extracto de la 20ª visita, 25-5-93).

Esto también apareció en una de las entrevistas con la Directora, cuando estaba contándome algunos detalles de la reunión en que acordaron el nuevo horario de exclusiva del tercer trimestre:

> "Y además a mis compañeros que están haciendo cursillos, que con eso yo sé que ya tienen hecha la exclusiva, pues también tiramos un poco de su buena voluntad, digo: 'Mira, aquí estamos haciendo cursillos casi todos, unos en Seminarios, otros en Grupos Estables y otros..., pues todo el mundo está haciendo cosas, pero esto es un trabajo del colegio y lo tenemos que sacar adelante'" (Extracto de la entrevista con la Directora, relato de la 17ª visita, 29-4-1993).

En conclusión, consideramos que si se entiende la enseñanza como una tarea colectiva, que requiere una actitud y actividad investigadora continuada, entonces debería reestructurarse la jornada laboral del profesorado. Más aún en el contexto de reforma educativa que vivimos, que supone -por la nueva definición de la profesión docente- un aumento y diversificación en las tareas de los profesores; p.ej.: en el caso de este centro, la elaboración del Proyecto Curricular de Centro y la reestructuración del horario de exclusiva. Permítasenos otra cita de GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ (1993):

> "Se concibe como normal que el profesor confeccione guiones de trabajo, busque y prepare materiales para los alumnos, actualice sus conocimientos o corrija pruebas de evaluación fuera de su horario laboral remunerado. En parte esto es inevitable por la falta de condiciones apropiadas en los centros, en parte es una especie de *exigencia ética* admitida como componente de una profesión en la que, al modo de las profesiones liberales, la calidad de su desempeño depende de una implicación y exigencia personales para poder mejorarla. En realidad, es la herencia de una situación histórica de falta de reconocimiento laboral y profesional. El aumento y diversificación de tiempos o actividades o se inserta en el puesto de trabajo o se *añade* a él. Esta *sobredeedicación* es el relleno del tiempo laboral no-regulado del que hemos hablado, común a todos los docentes, pero que en la

[46] Téngase en cuenta, por contraste, que la jornada lectiva de un profesor de secundaria es 18 horas y la de un profesor universitario 8 horas.

experiencia de Reforma se incrementa más todavía" (los autores se refieren a la Reforma Experimental, sin embargo un análisis de la implantación de la Reforma a partir de la L.O.G.S.E. nos llevaría, seguramente, a una conclusion similar; pg. 99).

Es significativo que Lawrence Stenhouse, uno de los impulsores en Gran Bretaña del movimiento del profesor como investigador, se manifestara reiteradamente en el mismo sentido:

> "El impedimento más serio para el desarrollo de los profesores como investigadores -y desde luego como artistas de la enseñanza- es, sencillamente, la escasez de tiempo. En este país [Inglaterra] los profesores enseñan demasiado. En consecuencia, la investigación realizada por profesores es una actividad minoritaria... Resulta claro que es mucho lo necesario para aliviar la carga del profesor dispuesto a embarcarse en un programa de investigación y desarrollo" (STENHOUSE, 1987:39).

En otra ocasión escribió:

> "Resulta claro que si el profesor ha de experimentar en el laboratorio de su propia clase y estudiar cuidadosamente su propio caso *habrá que otorgarle más tiempo para planificar y reflexionar*. La gran barrera ante el perfeccionamiento de la enseñanza es el peso inexorable que supone la carga de horas de docencia directa que tiene el profesor actualmente" (STENHOUSE, 1987: 81; el subrayado es nuestro).

En nuestro contexto, Jaume Martínez Bonafé, miembro de un Movimiento de Renovación Pedagógica y profesor universitario, también se ha manifestado en el mismo sentido:

> "...es necesario *reestructurar o redefinir la jornada laboral*. La apertura y flexibilidad curricular es un planteamiento teórico y metodológico que responde a un mayor protagonismo profesional del profesorado. Pero este planteamiento no deviene práctico si no se incluye en la jornada laboral de los docentes tiempo para la reflexión y la cooperación, y tiempo para la investigación y formación... La reducción del tiempo de contacto directo con los estudiantes en las aulas permite una mayor dedicación al intercambio, la cooperación, la evaluación del trabajo que se realiza" (MARTINEZ BONAFE, 1991: 75).

Por último, si se está por una gestión democrática de los centros escolares es imprescindible que los profesores dispongan de tiempo para dedicarse a esas tareas.

¿Cómo es la jornada escolar del centro? La jornada escolar del centro comprende el horario lectivo de 8:30 a 13:30 (de Lunes a Viernes) y las actividades extraescolares de la tarde de 16:00 a 18:00 (de Lunes a Jueves). En el horario de tarde tienen acceso al centro los miembros de la APA del Centro, y también los componentes de ocho equipos infantiles de baloncesto en los que participan unos 200 niños del barrio que no necesariamente son alumnos de la escuela, y están federados bajo el nombre de un club de baloncesto que tiene su sede en el colegio (ver nota 15). Dado que el centro dispone de una piscina, en los períodos en que está funcionando (por las tardes o -a finales de Junio- por las mañanas) también suelen tener acceso a su uso antiguos alumnos del centro.

4.3. La cultura organizativa y las relaciones de trabajo entre profesores

El propósito de este apartado es describir el tipo de relaciones de trabajo predominante entre los profesores del centro en su conjunto y de cada unidad organizativa, e intentar presentar algunas de las características de la cultura organizativa del centro.

La información utilizada para describir la cultura organizativa del centro y las relaciones de trabajo entre profesores fue recabada por medio de *entrevistas* formales (con siete profesores del centro), la *observación participante* (asistencia a reuniones de Ciclo y Dpto. y de los grupos de trabajo para la elaboración del P.E.C., y observación de los sucesos cotidianos) registrada en los relatos de las visitas realizadas al centro y el *análisis de documentos* internos (actas de las reuniones de Dptos. y Equipos Docentes, y órdenes del día de las reuniones del Claustro y el Consejo Escolar). Los materiales textuales de los que partimos para el análisis fueron: las transcripciones de las entrevistas, relatos de cada visita elaborados a partir de las notas de campo, fichas resumen de las actas de Dptos y Ciclos y los órdenes del día de las reuniones del Claustro y el Consejo Escolar, y fotocopias y resúmenes de documentos internos del centro.

Como en los apartados anteriores, antes de proseguir me gustaría hacer una observación y algunas aclaraciones. La observación es la siguiente: lo que sigue ha de verse como un intento muy provisional de describir una realidad compleja y cambiante, por lo tanto ha de tomarse con cautela. Y las aclaraciones son las siguientes:

(a) No asistí con regularidad a tres foros importantes para observar el trabajo conjunto en el centro: Claustro, hora del café (todos los días a media mañana y los martes a media tarde en la habitación situada al lado de la sala de profesores) y Consejo Escolar. Estuve presente sólo en un Claustro/Consejo Escolar[47] y en tres o cuatro ocasiones a la hora del café. Téngase presente, no obstante, que una de las condiciones negociadas al principio fue que no tendría acceso a las reuniones de Claustro y Consejo Escolar (pg. 3).

(b) No entrevisté a todos los profesores en profundidad sobre la colaboración. Sólo entrevisté a la Directora (en dos ocasiones), a los Coordinadores de Ciclo y a los Jefes de Dpto., aparte de conversaciones informales con casi todos los profesores del centro. Procuré realizar una observación participante en las reuniones a las que asistí reflejándolo en los relatos de las visitas al centro, y consulté y analicé algunos documentos relacionados con la coordinación.

---

[47] A principio del curso 1993-94 tuve la oportunidad de estar en dos reuniones del Claustro, pero en ese entonces ya había concluído la recogida de datos para esta investigación.

(c) Asistí sólo a dos reuniones de grupos formales (un Dpto. y un Ciclo), pero también asistí a una reunión inicial de todo el profesorado para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y a siete reuniones de los grupos de trabajo que se constituyeron a tal fin (dos reuniones con el grupo A, dos reuniones con el grupo B y tres reuniones con el grupo C).

(d) El escaso tiempo invertido, teniendo presente la complejidad del tema, y la novedad de la metodología empleada (estudio de caso) para el propio investigador son otras de las razones que aconsejan que se tomen con cautela las conclusiones.

(e) Por último, el trabajo paralelo de asesoramiento ha restado tiempo a las tareas de investigación propiamente dichas, aunque también es cierto que 'ha abierto puertas'.

¿Qué tipo de relaciones de trabajo (autocracia, aislamiento, cooperación, colaboración) predomina en el centro en su conjunto? Para contestar a esta pregunta analizaremos con cierto detalle las respuestas dadas por los profesores el curso 1991-92 al cuestionario "Tipos de relaciones de trabajo entre profesores", que rellenaron como parte de la investigación citada al hablar del contacto inicial con el centro (pg. 3). Utilizaremos también algunos datos recogidos durante el curso 1992-93. Sin embargo, antes de presentar los resultados del cuestionario, lo describiremos brevemente y explicaremos cómo lo construímos.

El cuestionario "Tipos de relaciones de trabajo entre profesores" consta de 4 ítems graduados en una escala de 1 a 4 (que en el cuestionario aparece de A a D) (ver ***ANEXO VIII***). Fue construído utilizando como estructura básica las cuatro prácticas que Judith W. LITTLE (1982) encontró con más frecuencia entre profesores de centros en los que predominaban normas de colegialidad:

a) conversaciones detalladas acerca de la enseñanza en el aula,
b) planificación conjunta de contenidos, métodos y materiales de enseñanza,
c) observación mutua en el aula, y
d) enseñanza mutua de nuevas ideas y prácticas de educativas.

Estas cuatro prácticas constituyen el polo derecho del cuestionario y caracterizan relaciones de colaboración o colegialidad. El polo izquierdo lo constituyen cuatro prácticas que aparecen en centros donde prevalecen las normas de individualismo y no interferencia, y caracterizan relaciones de aislamiento (FEIMAN-NEMSER & FLODEN, 1986; GLICKMAN, 1985; HARGREAVES, 1991a; LANIER & LITTLE, 1986; LORTIE, 1977):

a) ausencia de dialogo profesional,
b) planificación individualista,
c) privacidad del trabajo en el aula, y
d) no interferencia en la labor profesional de los colegas.

En los puntos intermedios de cada ítem aparecen prácticas que se pueden situar entre ambos polos.

En resumen, las prácticas del polo izquierdo responden a relaciones de aislamiento extremo o autocracia, las prácticas del punto 2 también responden a relaciones de aislamiento aunque algo menos cerrado, las prácticas del punto 3 responden a relaciones de cooperación, mientras que las prácticas del polo derecho responden a relaciones de colaboración.

Contestaron el cuestionario 10 profesores (55.5%): 7 con destino definitivo, 2 con destino provisional y un interino. El hecho de que de los 10 profesores con destino definitivo respondieran 7 creemos que da bastante validez a los resultados. En la TABLA 4 puede verse el resumen de las respuestas a cada ítem y en la TABLA 5 los resultados totales sumando las respuestas a cada categoría.

ítem	categoría	frecuencia
1.-	1	0
	2	1
	3	2
	4	**7**
2.-	1	0
	2	0
	3	3
	4	**7**
3.-	1	**6**
	2	3
	3	0
	4	0
4.-	1	0
	2	3
	3	**4**
	4	3

TABLA 4. Frecuencia de respuestas por ítem y categorías.

En el primer ítem la categoría más frecuente (70%) fue la práctica colaborativa: "Los profesores hablan frecuentemente, aunque no de modo exclusivo, acerca de sus experiencias de enseñanza en el aula a un nivel de detalle que hace que su intercambio sea útil para la práctica". En el segundo ítem la categoría más frecuente (70%) fue la práctica colaborativa: "Los profesores planifican, preparan y evalúan juntos los contenidos, métodos y materiales de enseñanza; incrementan así su bagaje de ideas y materiales, y llegan a acuerdos acerca de qué temas o unidades didácticas van a enseñar y en qué orden van a hacerlo".

Por el contrario, en el tercer ítem la categoría más frecuente (60%) fue la práctica: "Cada profesor enseña en su aula y no suele entrar en la de los demás compañeros cuando éstos están enseñando. En caso de que lo haga es para pedir algún material (tiza, papel...) o para comentar algún asunto no relacionado con la enseñanza en el aula", que corresponde a relaciones de aislamiento extremo o autocracia. En el cuarto ítem la categoría más frecuente (40%) fue la práctica: "Los profesores se ayudan unos a otros, normalmente, cuando tienen algún problema específico en su enseñanza en cuanto a contenidos, métodos o materiales didácticos", que responde a relaciones de cooperación. Sin embargo, las prácticas de aislamiento y colaboración presentaron una frecuencia similar (30% ambas).

categoría	1 autocracia	2 aislamiento	3 coordinación	4 colaboración
frecuencia	6	7	9	**17**

TABLA 5. Frecuencia de respuestas por categorías.

En conclusión, cuando fue pasado el cuestionario -durante el curso 1991-92- las relaciones de trabajo en el centro tendían a la colaboración.[48]

Afirmamos que la colaboración es la **tendencia**, y no el tipo de relación predominante por las siguientes razones:

a) las respuestas relacionadas con prácticas de colaboración son las más frecuentes (43.5%) pero no llegan a la mitad, y
b) no todos los ítems van en la misma dirección: el resultado del tercer ítem muestra que el aula sigue siendo un espacio privado -los profesores no tienen la oportunidad de observarse unos a otros enseñando-, y el resultado del cuatro ítem revela que entre algunos profesores predomina la norma de no interferencia.

Por tanto, en respuesta a la pregunta que planteamos más arriba, entendemos que, en general, puede afirmarse que en el centro la colaboración es la tendencia de las relaciones de trabajo entre los profesores. Esto lo corrobora también el resultado de otro cuestionario que contestaron los profesores, durante el curso 1991-92, como parte del primer estudio (ver pg. 3): el cuestionario denominado "Tipo de cultura organizativa de los centros educativos" (ver ***ANEXO IX***). Este cuestionario es la traducción y adaptación del cuestionario elaborado por Charles HANDY (1988) sobre culturas organizativas que distingue cuatro

[48] Se realizó una prueba estadística (prueba de una muestra de Kolmogorov-Smirnov) para evaluar el grado de significatividad de la tendencia y arrojó una probabilidad >90%.

tipos de cultura: la cultura del club, la cultura del rol, la cultura de la tarea y la cultura de la persona (ver ***ANEXO X***). En la TABLA 6 puede verse el resumen de las respuestas de los profesores del centro a este cuestionario.

cultura predominante	CLUB	ROL	TAREA	PERSONA
frecuencia	1	1	**8**	0

TABLA 6. Frecuencia de respuestas según la cultura predominante.

La cultura predominante más frecuente en las respuestas de los profesores es la cultura de la tarea, que -tal como las define Handy (HANDY & AITKEN, 1988; HANDY, 1988; ver ***ANEXO X***)- es la más cercana a la colaboración.

Sin embargo, si quisiera caracterizarse con precisión el tipo de relaciones predominante diríamos que es, más bien, la **cooperación.** MAHAFFY (1989) ha descrito las relaciones de cooperación de la siguiente manera:

> "Cuando los profesores se ponen a trabajar juntos para alcanzar una meta específica, se reunen en cooperación. Muchos de ellos puede que habitualmente desarrollen su tarea de enseñanza de modo independiente, pero la cooperación es necesaria para ciertos propósitos como elaborar unos horarios, decidir el uso de ciertos libros de texto, y asuntos similares... la interacción cooperativa sólo ocurre en relación con una tarea inmediata; una vez terminada la tarea el grupo cooperativo puede disolverse o, al menos, quedarse inactivo. Los miembros del grupo pueden tener motivos diferentes por los que quieren que la tarea se realice. Pero, el denominador común del grupo, la razón que les une, es la tarea. Cada miembro se relaciona con la tarea de modo personal, pero la tarea es externa al grupo. No existe un propósito compartido que les haya motivado a cooperar" (pg. 13).

Una pista en esa dirección la provee la respuesta de los profesores al cuestionario "Tipo de cultura organizativa de los centros educativos". La cultura que apareció con más frecuencia, la cultura de la tarea, se basa precisamente en el proyecto o trabajo y se caracteriza por "crear grupos, equipos para realizar un proyecto o tarea determinados, y posteriormente estos pueden ser reformados, abandonados o continuados" (LESSEM, 1992: 66). Además, un análisis más detenido de las respuestas al cuestionario revela que sólo cinco de los profesores que respondieron (el 50%) consideran que la cultura dominante es claramente la cultura de la tarea; tres dieron respuestas en las que la segunda cultura en orden de importancia y con muy poca distancia de margen era la cultura del club o la cultura de la persona. Además, uno de los profesores atribuyó claramente al centro la cultura del club y otro le atribuyó la cultura del rol.

A continuación, presentamos algunas evidencias -recogidas durante el curso 1992-93- de que el tipo de relaciones dominantes es la cooperación más que la colaboración.

(a) En contraste con otros centros, los profesores se reunen en Ciclos, Departamentos, Claustros y 'Reuniones generales', es decir: suelen cumplir las horas de reuniones. En otro centro que tuve la oportunidad de visitar a lo largo del curso 1992-93 los profesores no llegaban a cumplir las horas de reuniones. Durante la segunda visita al centro dos profesoras provisionales (una de primer ciclo de Primaria y otra de Ciclo Medio) hicieron varios comentarios que corroboran que los profesores habitualmente se reunen y trabajan juntos:

> "La profesora [de Ciclo Medio] dijo: 'Este es el centro de la "jet-set" como digo yo: todos los alumnos traen los materiales, todos vienen desayunados. Nosotras estábamos en centros de pobres'. La profesora [de primer ciclo de Primaria] dijo que el nivel del centro es más elevado que el de los que ella había estado y que había buenos profesores y buenos alumnos (utilizó otra expresión en vez de buenos, pero ahora no la recuerdo). Las dos manifestaron que les gustaría quedarse en el colegio, cosa que es practicamente imposible. Una de ellas dijo: '¡Ojalá me quedara!'. La profesora [de Ciclo Medio] me preguntó de qué tema iba el cuestionario que pasé el curso pasado (ella no estaba) y le expliqué. Me dijo que en otros centros también trabajan, pero cada uno por su lado, 'en el [Federico Mompou] la gente se reune y trabajan juntos'" (Extracto del relato de la 3ª visita, 24-11-1992).

(b) En el centro en general, existe **cooperación** pero no colaboración porque, según consta en las actas, la mayoría de los temas tratados en las reuniones de Ciclos y Departamentos tienen que ver principalmente con asuntos concretos o actividades puntuales (actividades complementarias: Navidad, Carnaval, Día del Libro, Día de la Madre, Día de Canarias, fiesta de fin de curso...; normas de funcionamiento en el aula y en el centro, resultados de evaluaciones, etc.), más que con el trabajo cotidiano en el aula.

(c) Entre parejas de profesoras de los primeros ciclos de la escolaridad (las dos de Preesolar; las dos de primer ciclo de Primaria; las dos de 3º de E.G.B. y las dos de 5º de E.G.B) -y también, al menos, entre un profesor y una profesora de Segunda Etapa, que enseñan a los mismos grupos- existe *cierto grado* de **colaboración** (intercambio de materiales e ideas) pero no es así en Ciclos y Departamentos. Las profesoras de Preescolar suelen intercambiarse materiales e ideas y, durante el curso escolar, asistieron juntas a, al menos, dos cursos de formación para profesores de Educación Infantil. Las dos profesoras del primer ciclo de Primaria y las profesoras de 3º y 5º se intercambian materiales de enseñanza. Sin embargo, curiosamente, se puede afirmar que existe una colaboración más intensa entre las profesoras del Grupo Estable que tiene su sede en el centro -sobre todo entre tres de las profesoras que están enseñando en primer ciclo de Primaria en tres colegios distintos-, que entre cualquier pareja o trío de profesores del propio centro. Las profesoras que forman el Grupo Estable se reunen con bastante frecuencia para elaborar conjuntamente materiales para sus clases

- en el colegio [Federico Mompou] y en sus casas-, pero también se intercambian materiales que elaboran individualmente e ideas para la enseñanza en el aula y materiales para la evaluación de los alumnos.

(d) A lo largo del tercer trimestre se formaron tres grupos para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. Los tres grupos tuvieron un carácter temporal ya que dejaron de funcionar una vez terminada la tarea. Un poco más adelante contaremos el proceso seguido en la elaboración del P.E.C. (pp. 63-72).

Judith W. Little, en un trabajo posterior (LITTLE, 1990b), identificó cuatro tipos de relaciones colegiadas que, en orden creciente, se manifiestan en las siguientes prácticas:

- relatar y recoger historias de sucesos de aula que dan ideas para la enseñanza,[49]
- dar y recibir consejos sobre la enseñanza, cuando son solicitados,
- compartir materiales y métodos de enseñanza e intercambiar ideas y opiniones abiertamente, y
- trabajar conjuntamente, es decir: perseguir un curso de acción conjuntamente o acordar ciertas prioridades que guiarán las acciones individuales.

Las prácticas más frecuentes en el centro son las dos primeras por lo que las relaciones que existen entre los profesores pueden calificarse, en todo caso, como de colaboración 'débil'.

¿Qué patrón de cultura profesional (individualismo, balcanización, colegialidad artificial, colaboración) predomina en el centro en su conjunto? Para dar respuesta a esta cuestión describiremos con cierto detalle el proceso seguido para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro: el inicio del proceso (quiénes llevaron la iniciativa), la organización del trabajo (como se formaron los grupos de trabajo, cómo se decidió el calendario de reuniones y cómo reaccionaron los profesores del centro), la dinámica de cada grupo (funcionamiento y liderazgo formal e informal) y el final del proceso (cuándo y cómo se terminó la tarea).

---

[49] En una de las sesiones de trabajo durante el proceso de elaboración del cuestionario "Tipos de relaciones de trabajo entre profesores" comentando el tercer ítem uno de los profesores que participaba dijo que en ese ítem faltaban cuestiones. Un profesor hizo la siguiente nota en el tercer ítem del cuestionario. "Sin preguntar los profesores recogen, como quien no quiere la cosa, formas [de enseñar] que les parecen interesantes". Dando a entender que aunque los profesores, generalmente, no hablen unos con otros acerca de cómo mejorar su enseñanza, sí están atentos a cómo trabajan los demás para recoger ideas que pueden serles útiles en su aula. Esta es la práctica de la que habla Judith Little.

Antes de proseguir, sin embargo, explicaremos qué entendemos por los términos cultura organizativa y cultura profesional, y resumiremos brevemente los cuatro tipos de cultura profesional identificados por HARGREAVES (1991a).

El concepto cultura organizativa es deudor en gran medida del concepto de cultura desarrollado por antropólogos y sociólogos:

> "Desde un punto de vista antropológico/sociológico, la cultura es [el] sistema de significados, conocimientos, símbolos y experiencias que se comparten y se expresan en los comportamientos y prácticas de los miembros de un grupo afiliado y que le dan una definición social y un sentido de asociación... Se expresa a través de rituales, ceremonias, imaginería y símbolos, todos los cuales pueden servir para reforzarse y mantenerse recíprocamente" (BEARE, CALDWELL y MILLIKAN, 1992: 225).

A partir de mediados de los setenta en la investigación y en la teoría organizativa se ha subrayado el carácter único de cada organización afirmándose, en el caso de la escuela, que cada escuela tiene una cultura propia. GONZALEZ GONZALEZ (1991) define así la cultura organizativa, aplicada a la escuela:

> "La cultura organizativa es una dimensión envolvente de todas las demás [dimensiones de la escuela como organización] y viene constituída por el conjunto de creencias, supuestos básicos (a menudo inconscientes) normas implícitas, sentimientos, etc. acerca de las personas, la educación, el modo más adecuado de hacer las cosas, de resolver los problemas, de trabajar y de relacionarse dentro de la escuela. Todo ello subyace a cómo se entiende y qué significado se atribuyen a las cosas que pasan en la organización. Aunque la cultura organizativa con frecuencia está implícita, sin embargo cada escuela posee una cultura que determina su modo de ser y funcionar" (pg. 76).

En un trabajo muy sugerente HARGREAVES (1991a) presenta una propuesta de clasificación de las **culturas profesionales en las enseñanza** y define la cultura profesional como el conjunto de

> "creencias, valores, hábitos y modos de hacer las cosas asumidos entre comunidades de profesores que han tenido que hacer frente a demandas y limitaciones similares a lo largo de muchos años. La cultura trasmite las soluciones históricamente generadas y colectivamente compartidas por la comunidad a sus miembros nuevos e inexpertos. Constituye un marco para el aprendizaje de la profesión" (1989: 2).

La cultura profesional puede ser definida en función del contenido o en función de la forma. Según HARGREAVES,

> "El *contenido* de las culturas de los profesores consta de actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de proceder sustantivas que son compartidas dentro de un grupo particular de profesores, o en las más amplia comunidad de profesores. El contenido de las culturas de las enseñanza puede verse en lo que los profesores piensan, dicen, y hacen. El concepto esencialmente normativo de compartir, de consenso explícito o implícito, es básico a la perspectiva centrada en el contenido de las culturas de los profesores" (HARGREAVES, 1989: 4).

Por otro lado la forma de las culturas profesionales en las enseñanza,

"consiste en determinados *patrones de relación* y *formas de asociación* entre miembros de esas culturas. La *forma* de las culturas de la enseñanza se encuentran en la articulación particular de relaciones entre los profesores y sus colegas." (HARGREAVES, 1989: 4).

HARGREAVES (1991a) identificó cuatro tipos de cultura profesional: el individualismo, la balcanización, la colegialidad artificial y la cultura de colaboración. La ***cultura del individualismo*** se caracteriza por la independencia y el aislamiento. Cada profesor trabaja con sus alumnos en su aula y no interfiere en la labor de los demás. Los profesores no están dispuestos a embarcarse en cambios que puedan afectar el contexto de lo que hacen o suscitar preguntas sustanciales acerca de qué enseñan y cómo lo hacen. Esta cultura es reforzada por la arquitectura de la mayoría de los centros: cada profesor enseña a un grupo de alumnos en un aula. La escuela es percibida como un conjunto de profesores que influyen individualmente en los alumnos. En la ***cultura balcanizada*** los profesores se asocian más estrechamente con sus colegas pero por grupos particulares no en la escuela en su conjunto. La existencia de tales grupos en una escuela refleja y refuerza perspectivas grupales muy diferentes sobre el aprendizaje, los métodos de enseñanza, la disciplina y el curriculum. Este tipo de cultura es característico de centros de secundaria, debido principalmente a la estructura departamental basada en asignaturas. Otra forma de balcanización en centros de primaria es la separación formal e informal de los profesores en diferentes cursos o ciclos. La ***cultura de la colegialidad artificial*** se caracteriza por una serie de procedimientos formales para incrementar la atención dada a la planificación y asesoramiento conjunto entre profesores. En nuestros contexto los procesos de elaboración del PCC promovidos por la Administración Educativa o el apoyo a la puesta en práctica de innovaciones generadas y diseñadas fuera de la escuela, son ejemplos de ella. Todas estas iniciativas son artificios administrativos diseñados para conseguir que haya colegialidad en centros donde hasta entonces ha habido poca. Por medio de ellas se pretende fomentar una mayor asociación entre los profesores, ampliar el intercambio, el aprendizaje y la mejora de habilidades. La colegialidad artificial puede ser útil como una fase preliminar en el camino hacia relaciones colaborativas más estables entre profesores, pero también puede convertirse en un rápido y frágil sustituto administrativo de verdaderas culturas colaborativas. En la ***cultura de colaboración*** las relaciones de interdependencia forman parte constitutiva de la vida cotidiana de los profesores, no están organizadas formalmente ni son de naturaleza burocrática. Los fallos y la incertidumbre no son protegidos ni defendidos, sino compartidos y discutidos con el propósito de obtener ayuda y apoyo. Esto requiere amplios acuerdos sobre valores educativos pero también toleracia al desacuerdo, que hasta cierto punto se promueve dentro de esos límites (ver ***ANEXO XI***).

Como señalamos anteriormente, el proceso seguido para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) puede servir de ilustración del tipo de relaciones de traajo y del patrón de cultura profesional dominante en el centro.

¿De quién partió la iniciativa para la elaboración del P.E.C.? La iniciativa partió de la Inspección. Este fue un fenómeno generalizado en los colegios de E.G.B./Primaria durante los dos últimos trimestres del curso 1992-93. Cada Inspector reunió a los Directores de su zona y les dio instrucciones acerca de la elaboración del P.C.C.[50]

En el relato de la 10ª visita al centro recogí lo siguiente:

> "El martes pasado, tras la reunión del grupo estable, [la Directora] me dijo que tenía interés en hablar conmigo acerca del Proyecto Curricular de Centro. Yo también le dije que quería hablar con ella acerca de la investigación que estaba desarrollando en el centro (...)
>
> Me comentó que el próximo miércoles (10-3-1993) los directores de los 9 colegios de la zona tendrían una reunión [con el Inspector] para tratar el tema de cómo abordar la elaboración del P.C.C." (Extracto del relato de la 10ª visita, 5-3-1993).

En el centro la iniciativa la llevó la propia Directora para lo que recabó mi colaboración. El relato de la misma visita recoge el primer paso que dio en la elaboración del P.E.C.: una reunión informativa de todos los profesores del centro.

> [La Directora] también me comentó que [Manuel], el orientador que atiende el centro, le dió un folleto editado por el Consejo Escolar de Canarias sobre la Reforma para que se lo diese al profesorado. Le comentó que a él le pareció bien porque es pequeño ('no hay mucho que leer') y porque en la primera página aparece una lista de 'temores' ante la reforma con los que pueden sentirse identificados los profesores.
>
> A continuación le expliqué... lo que he estado haciendo en el C.P. [Federico Chopin] respecto al Proyecto Curricular de Centro. Y ella me sugirió venir el próximo martes a las 5:00 de la tarde y ella convocará a todos los profesores para que yo hablé durante unos cincuenta minutos acerca del PCC. Le dejé el guión que preparé para [el C.P. Federico Chopin], y el resto del material (guión de elementos de la planificación del centro y principios de la planificación).[51]
>
> Me dijo: 'Yo estoy entusiasmada. Mi problema es cómo entusiasmar al resto de compañeros'. Ya a principio de curso quiso hacer algo pero encontró falta de entusiasmo y resistencia por parte de los profesores. Uno de los problemas es que cada curso cambian 5 ó 6 profesores, por los que están en comisión de servicio. De los restantes muchos son mayores y ya están quemados. (Extracto del relato de la 10ª visita, 5-3-1993).

La siguiente visita tuvo lugar la reunión. La Directora me

---

[50] Este dato lo conocimos de primera mano por nuestro contacto con dos centros de E.G.B. y por conversaciones con profesores de E.G.B. de cuatro centros públicos y uno privado de diversas localidades de la isla que asistían a nuestras clases de Innovación Educativa en la Facultad.

[51] Ver ***ANEXO XII***.

presentó,[52] expuse diversas informaciones y terminamos la reunión con un período de preguntas. El resumen de la reunión es el siguiente:

> "Después (...) comencé mi exposición. Primero que todo les planteé qué creían ellos que era el Proyecto Curricular de Centro y para qué servía o podía servir. Les sugerí que lo hiciesen individualmente pero comenzaron a hacer comentarios desordenadamente. [La Directora] se había ido a buscar una pantalla porque yo había traído trasparencias (...) Aprovechando su ausencia los profesores que estaban sentados a la izquierda comenzaron a hablar entre ellos independientemente de los demás. Una de las profesoras dijo que el Plan de Centro era una programación en la que aparecen los medios y las actividades que se van a desarrollar. Otra preguntó si cada colegio iba a tener un proyecto distinto y alguien le contestó que debía estar adaptado al medio pero 'basándose en lo del Ministerio [de Educación]'. Una de las profesoras dijo que servía para que la persona (el profesor) que viene de fuera pueda saber qué se enseña en el centro. Otra dijo que no sabía realmente para qué servirá y puso el ejemplo de las matemáticas modernas. La Jefa del Dpto. de Lengua y una de las profesoras de preescolar se manifestaron partidarias de trabajar sobre el PCC. Este desorden tras irse [la Directora] creo que denota que el PCC y, en general, la planificación a nivel de centro no es una demanda sentida por el profesorado sino una imposición externa.
>
> Luego les hablé de dos modelos posibles a la hora de elaborar el PCC: el modelo burocrático y el de mejora de la enseñanza. Lo hice muy esquemáticamente. En esto llegó [la Directora] con el retroproyector y la pantalla. [Algunos profesores adoptaron entonces una actitud más seria y atenta].
>
> Después comenté brevemente el documento que les dejé: los componentes de la planificación en el centro y su contraste con los documentos de planificación que requerirá la Administración de los centros: el PEC, el RRI, el PCC y la PGAC. No me dió tiempo de comentar el documento sobre los principios de la planificación en el centro.[53]
>
> Luego hubo un período de preguntas en el que intervinieron [al menos seis profesores]...
>
> Finalmente [la Directora] dijo que yo iba a ir por Ciclos y Departamentos dando sugerencias sobre la elaboración del PCC, y que empezaría por el Dpto. de Preescolar y Ciclo Inicial" (Extracto del relato de la 11ª visita, 9-3-1993).

Como puede apreciarse por el comentario final, la intención inicial de la Directora era que los profesores trabajaran por Ciclos y Departamentos.

Tres semanas después tuve una conversación con la Directora sobre la elaboración del P.E.C.:

> Antes de la reunión con el Grupo Estable, tuve una conversación

---

[52] La Directora "dijo -refiriéndose a mí- que el año pasado había recogido datos sobre el centro a través de un cuestionario que algunos de ellos habían rellenado, que este curso estaba colaborando con el Grupo Estable que se reune en el colegio y que iba a colaborar con el Equipo Directivo en la elaboración del Plan de Centro" (Extracto del relato de la 11ª visita, 9-3-1993).

[53] Ver ***ANEXO XII***.

con [la Directora] sobre la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. (...) ...me comentó que había estado leyendo la revista Aula y el periódico Escuela Española y que pensaba hacer un resumen del contenido y dar a cada profesor del centro una carpeta con el resumen y los materiales que yo le había entregado antes de la reunión con todo el profesorado (principios de la planificación, gráfico de documentos de planificación requeridos por la Administración y lista de elementos de la planificación del centro). Según me dijo pensaba que era mejor comenzar por el Proyecto Educativo de Centro: los principios educativos, las metas del centro y la estructura organizativa (incluído el RRI). Pensaba hacer trabajar a los profesores en tres grupos, uno para cada tema utilizando la estructura de los Ciclos. Yo le sugerí que era mejor que los grupos estuviesen formados por personas de diferentes Ciclos para que la perspectiva de trabajo fuese más equilibrada, le pareció bien. Me comprometí a elaborar un documento explicativo del proceso a seguir para elaborar el PEC que va a incluir en la carpeta; le dije que se lo llevaré el jueves. [La Directora] también me hizo diversos comentarios sobre la participación de los padres. Había pensado en hacer grupos de trabajo de padres y profesores pero no estaba segura de que funcionasen. Por ello, quedamos en que padres y profesores trabajen por separado y luego tener una reunión conjunta. Los padres trabajarán el RRI y las metas del centro[54] y el profesorado todo (principios, metas y RRI). En la reunión conjunta podrían participar por los padres, la presidenta de la APA y los representantes en el Consejo Escolar" (Extracto del relato de la 13ª visita, 30-3-1993).

Dos días después entregué a la Directora el documento que le había prometido (ver ***ANEXO XIII***).

"entregué [a la Directora] el documento sobre la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. Me dijo que se lo daría al profesorado con el resumen que ella había preparado, según me comentó en mi última visita al centro. Le pregunté que si debía ir al colegio el martes después de Semana santa y me dijo que no, pues ese dia era cuando iba a reunir al profesorado para distribuirse en grupos con el objeto de elaborar el Proyecto Educativo de Centro" (Extracto del relato de la 14ª visita, 1-4-1993).

La siguiente visita que realicé al centro, tres semanas después, coincidió con la primera reunión de los tres grupos de trabajo que se constituyeron para la elaboración del P.E.C.

Desde que le entregué la propuesta de trabajo antes de Semana Santa ha sucedido, al menos, lo siguiente:

a) La Directora, antes de Semana Santa entregó a cada profesor un cartapacio de anillas con los siguientes documentos:

* Sentido y significado de la planificación en y del centro (documento que les entregué la primera sesión que tuvimos sobre el Proyecto Curricular de Centro).
* Resumen de qué es el PEC elaborado por [la Directora], extraído de la revista *Aula de Innovación Educativa*.
* Algunos gráficos extraídos del documento sobre el PCC de las *Cajas Rojas* del MEC.
* La lista que yo entregué de elementos de la planificación del centro.
* La propuesta de trabajo sobre el PEC, que entregué a la Directora.

b) Se dividieron a los 18 profesores del centro en tres grupos interciclo de seis personas cada uno. El primer grupo (A) se encargará

[54] En la primera reunión de Consejo Escolar el tercer trimestre la Directora entregó el material de trabajo para la elaboración del P.E.C.

de las señas de identidad, el segundo (B) se encargará de los objetivos del centro y el tercero (C) de la estructura organizativa...
c) [La Directora] elaboró un orden del día para hoy, para cada uno de los grupos.[55]
d) [La Directora] fotocopió los materiales de trabajo de cada grupo (que están en la propuesta de trabajo) y se los entregó hoy, antes o durante la reunión. (Extracto del relato de la 15ª visita, 20-4-1993).

¿Cómo se organizó el trabajo? A partir de este momento la dinámica de trabajo consistió en reuniones periódicas de cada grupo según el nuevo horario de exclusiva (ver TABLA 3, pg. 51). Los tres grupos tuvieron un carácter temporal ya que dejaron de funcionar una vez terminada la tarea. ¿Cómo se formaron los grupos y por quiénes estaban formados? Los grupos fueron formados a propuesta de la Directora y estaban compuestos por seis personas cada uno, una de ellas miembro del Equipo Directivo. En la 22ª visita estuve hablando con la Directora y aproveché la ocasión para preguntarle "¿Cómo se dividió al profesorado en grupos, con qué criterios? Y ¿quién o quienes lo hicieron?" Me dijo que

> [ella misma] dividió a los profesores en grupos "considerando la idoneidad de los grupos" -según me dijo. "Que se lleven bien" -añadí yo, y ella asintió (Extracto del relato de la 22ª visita, 8-6-1993).

El grupo A estaba formado por una profesora de Primer Ciclo de Primaria, dos profesoras de Ciclo Medio y dos profesoras y un profesor de Segunda Etapa (cuatro con destino definitivo y dos con destino provisional). Entre ellos estaban la Jefa del Dpto. de Lengua, la Coordinadora del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria, el Coordinador del Equipo Docente de Segunda Etapa y la Secretaria.

El grupo B lo componían una profesora de Preescolar, un profesor y una profesora de Ciclo Medio, y tres profesoras de Segunda Etapa (cuatro con destino definitivo y dos con destino provisional). Entre ellos estaban la Coordinadora del Ciclo Medio y la Directora.

El grupo C lo formaban una profesora de Preescolar, una profesora de Primer Ciclo de Primaria, una profesora de Ciclo Medio, la profesora de apoyo y dos profesores de Segunda Etapa (cuatro con destino definitivo y dos con destino provisional). El Jefe del Dpto. de Matemáticas y el Jefe de Estudios estaban entre ellos.

¿Como se decidió el calendario de reuniones? En la 22ª

---

[55] El orden del día era el siguiente:
- Nombrar coordinador/a del grupo.
- Nombrar a una persona que tome nota de lo que se vaya elaborando.
- Lectura de documentos.
- Discutir, reflexionar, redactar, etc.
- Cualquier otro punto que el grupo estime oportuno.
- Proponer trabajo para la siguiente sesión (martes 27 de abril) (Extraído del ANEXO I del relato de la 15ª visita, 20-4-1993).

visita también le pregunté a la Directora "¿Quién propuso el horario para trabajar en el PEC?" y me contestó que fue ella. En mi entrevista con ella, en una visita anterior, me dio algunos detalles acerca de la reunión en la que decidieron el nuevo horario de exclusiva, que incluía las reuniones para la elaboración del P.E.C.:

> **Directora.**- ...te voy a poner por ejemplo ahora el tema este del PC o del PEC. Cuando yo me reuní con ellos el primer día después de Semana Santa, o no, me reuní antes de Semana Santa para proponerles que yo estaba trabajando contigo que nos reuniríamos después de Semana Santa y que ya [Pedro] elaboraría la programación de reuniones no solamente de cara a Departamentos y a Ciclos sino también para elaborar el proyecto...[56] yo ese día no sabía cómo entrarle a la gente porque yo decía 'Cuando yo les diga a estos que...', porque, claro, hasta ese momento..., por ejemplo, todo el mundo tiene sus dos horas de Martes, además los días que tienes de vigilar a los niños y el resto de exclusivas no es que no se hagan, sino que cada uno las hace donde mejor le queda. Por ejemplo, hay gente que se queda una hora más los Martes y hay gente que se quedaba a mediodía. Pero claro, entonces, si tienes que trabajar en un proyecto tienes que cambiar todo eso y decir: 'Pues, oye, todo el mundo se tiene que quedar los Martes'. Solución: yo me había ideado quedarnos una hora más todos los martes. Pero, claro, ya eso era cambiar los programas que tenía todo el mundo hechos y los que se quedaban a mediodía tenían que cambiar por la tarde. Entonces yo, como te dije, no sabía como entrar en el tema pero, claro, bueno, les dije que que yo entendía que todo el mundo a estas alturas del curso tiene programada su vida fuera del colegio y es lógico,...
>
> (...)
>
> **DTRA.**- (...) bueno pues simplemente dije que esto era un trabajo que ha propuesto la Consejería de Educación y nuestro Inspector y que por lo tanto hay que hacerlo, y que como profesores de este centro tenemos que abordarlo. Pues nada, la gente lo entendió muy bien y, (...) todo el mundo se queda y todo el mundo trabaja, y yo no sé si de buena gana o no, pero por lo menos la gente se queda. Porque a mí lo que no me va a importar, te lo digo sinceramente, es que la gente por detrás me diga, porque sé que hay, ha habido algún comentario en la hora del café, que dice: 'Ah, pero es que es una frescura que yo incluso sin estar definitiva en este colegio y que me tengo que ir año que viene, me tenga que quedar'.
>
> (...)
>
> **DTRA.**- ...pero como yo les dije a ellos, digo yo: 'Estás trabajando en este colegio y además cuando vayas a tu colegio nuevo no vas a ir con las manos vacías'. Porque yo también a ellas les di su carpetita, toda su programación y todo. Oye cuando vayan al colegio nuevo también tienen unas ideas, que a lo mejor en el otro colegio ni las tienen ¿no? Y puede ayudar, nos puede ayudar ahora con su opinión aquí, y puede ayudar al otro colegio cuando se vaya, bueno. Y además a mis compañeros que están haciendo cursillos, que con eso yo sé que ya tienen hecha la exclusiva, pues también tiramos un poco de su buena voluntad, digo: 'Mira, aquí estamos haciendo cursillos casi todos, unos en Seminarios, otros en Grupos Estables y otros..., pues todo el mundo está haciendo cosas, pero esto es un trabajo del colegio y lo tenemos que sacar adelante'. Pues bueno, cual no fue mi sorpresa que todo el mundo: 'Bueno, bueno ¿cuándo empezamos? el martes que viene'. Ahora, lo que pasa es que a lo mejor hay momentos como el otro día. El otro día nos quedamos hasta más de las siete, sin embargo el día anterior nos fuimos

[56] Trataron el tema antes de Semana Santa en una reunión del Claustro, la única del trimestre.

a las seis y media. Y es por lo que yo te digo, yo cuando hablo con mis compañeros directores de otros colegios siempre les digo: 'Mira, como director tienes que ser un poco, o un mucho flexible...

EN.- Porque si eres muy exigente, la gente te deja.

DTRA.- No, no, no y ellos van a lo justo y dicen: '¿Qué es lo que yo tengo que hacer? ¿mis cinco horas de clase mi Departamento, mi Ciclo? ¡Hasta mañana!'. Ahora, si eres un poco flexible puedes conseguir de la gente muchísimo más, de verdad. (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro en la 17ª visita; relato del 29-4-93.)

Creemos que la mayor parte de los profesores asintieron a la propuesta de la Directora, pero sin estar convencidos de lo que estaban haciendo, sin percibir la elaboración del P.E.C. como una necesidad sentida, más bien como una imposición de la Administración. Esta tesis la apoyan diversos comentarios de distintos profesores recogidos a lo largo de varias visitas. Dos de ellos pensaron que yo era alguien de la Consejería:

"Poco antes de la reunión con el Grupo Estable entraron al aula las profesoras de Preescolar y una de ellas me dijo que el día que me reuní con ellos para lo del PCC creía que yo era de la Consejería de Educación, alguien de los que tienen sentados en un despacho. Le aclaré quien era y me dijo que se alegraba que no fuera de la Consejería" (Extracto del relato de la 13ª visita, 30-3-1993).

"El profesor de Ed. Física me saludó y se sentó a mi lado, preguntándome si era el coordinador de la zona para lo del Proyecto Curricular de Centro. Yo le contesté que yo no era de la Consejería sino de la Universidad de La Laguna que estaba haciendo una investigación sobre el trabajo en equipo entre el profesorado y me había ofrecido a ayudar en la elaboración del PCC a cambio de poder estar entre ellos en el centro" (Extracto del relato de la 17ª visita, 29-4-1993).

Una profesora manifestó abiertamente que no estaba de acuerdo con el horario establecido:

"... se acercó a mí [una profesora de Segunda Etapa] y me dijo: "No estoy de acuerdo en eso de reunirnos de 5'30 a 6'30 [para elaborar el PEC]. No se me consultó. Yo hice ayer dos horas y me marcho hoy a las seis" (Extracto del relato de la 17ª visita, 29-4-1993).

En una ocasión varios profesores dijeron que no sabían que, ese día, iba a haber reunión para la elaboración del P.E.C. En una de las reuniones de uno de los grupos de trabajo para la elaboración del P.E.C. recogí lo siguiente:

"Al comenzar la reunión todos comentaron que esa era una reunión imprevista, que no habían sabido que se iba a celebrar hasta hacía poco tiempo. De hecho el coordinador se olvidó la carpeta y tuvo que ir a buscarla a su despacho" (Extracto del relato de la 23ª visita, 15-6-1993).

Si se consulta la TABLA 3 (pg. 51) podrá observarse que los profesores no estaban atentos al nuevo horario de exclusivas.

Una profesora manifestó que ella pensaba que hubiera sido mejor comenzar por la elaboración del P.C.C.:

"[Una profesora de Primaria] comentó que ella pensaba que lo que teníamos que haber hecho era comenzar por el PCC que es lo que a ellos les interesaba, más que lo que estabamos tratando, que era lo mismo de todos los años, y que ella pensaba que era menos importante" (Extracto del relato de la 18ª visita, 4-5-1993).

Y otro profesor de Segunda Etapa no veía porqué tenía que participar en la elaboración del P.E.C., si al final no iba a enseñar en Primaria sino en Educación Secundaria Obligatoria:

[La Directora] también me citó el comentario -que ella no entiende- de un profesor de Ciclo Superior: "Si voy a dar Educación Secundaria Obigatoria el próximo curso ¿por qué voy a hacer el PEC o el PCC?" (Extracto del relato de la 13ª visita, 30-3-1993).

La misma Directora comentó lo difícil que es entusiasmar a los profesores para que trabajen conjuntamente:

Durante la conversación me volvió a comentar que no sabe qué hacer para entusismar al profesorado. La carpeta para cada uno tiene esa intención. Me contó que con el Inspector de zona hicieron hace poco un role-playing de un Claustro y, como en la realidad, nadie quería hacer de miembro del Equipo Directivo. [Ella] se ofreció. Me comentó la paradoja que vive el Equipo Directivo respecto a la mayoría de los profesores: si no haces nada, nadie lo hace, pero si se lo das hecho te dicen que no participan porque no les consultaste" (Extracto del relato de la 13ª visita, 30-3-1993).

La reacción del profesorado queda también ilustrada, de alguna manera, por los ejemplos precedentes.

¿Cómo fue la dinámica de trabajo de cada grupo?[57] Se habían previsto nueve reuniones de cada grupo (ver TABLA 3, pg. 51), pero al menos tres de ellas se suspendieron por reuniones extraordinarias del Consejo Escolar, relacionadas con la admisión de alumnos para el curso 1993-94 y la elección del Director del centro.

El grupo A se reunió, al menos, en tres ocasiones. La primera reunión nombraron como coordinador al profesor de Segunda Etapa que es Coordinador del Equipo de Ciclo. La primera reunión estuvo ayudándoles el orientador del centro, las dos últimas estuvo el autor de este informe. Sin embargo, en las dos reuniones que estuve con ellos, en la práctica la inicitiva la llevó la profesora de Ciclo Medio que es Jefa del Dpto. de Lengua.

Por los comentarios de la Directora, y de los miembros del grupo durante la primera reunión que estuve con ellos, se encontraban bastante perdidos en su tarea. Lo que habían hecho en reuniones anteriores era redactar tres objetivos generales o metas del centro. En las dos reuniones a las que asistí estuvimos comentando los principios educativos que aparecen en la LOGSE (art. 2). A la primera de ellas asistieron cuatro personas y a la segunda cinco. La segunda fue bastante interesante porque

[57] Lo que sigue ha sido elaborado a partir de los relatos de las visitas 15ª a 20ª y 22ª a 28ª.

participaron todos los asistentes, compartiendo comentarios e ideas, haciendo preguntas y planteando interrogantes sobre algunos de los principios educativos de la LOGSE.

El grupo B se reunió, al menos, en dos ocasiones. La primera reunión nombraron como coordinadora provisional a una de las profesoras de Segunda Etapa, pero se prestó sólo para esa ocasión:

> "La profesora del Dpto. de Lengua, creo que enseña Francés [mantuvo] una actitud positiva y ejerció de secretaria provisional del grupo en que está, el B" (Extracto de la 15ª visita, 20-4-1993).

En la siguiente reunión nombraron como coordinadora a la profesora de Preescolar.

> "[La profesora de Preescolar] fue nombrada coordinadora, ya que ella hizo el resumen de los datos [del cuestionario]. [La profesora de Segunda Etapa] había dicho que ella no lo haría. En general, nadie estaba muy dispuesto a realizar las labores de coordinación" (Extracto de la 16ª visita, 27-4-1993).

En la práctica la inicitiva del trabajo de este grupo la llevó, al principio, la Directora; desde que ella dejó de estar al tanto el grupo dejó de reunir. En la primera reunión del grupo se elaboró un cuestionario sobre los objetivos generales del centro para que lo rellenara cada profesor (más adelante al hablar de las metas del centro haremos referencia a él). En la segunda reunión, en la que sólo pude estar al principio, estuvieron resumiendo los datos del cuestionario y comentando los cuatro primeros objetivos. A la primera reunión asistieron cuatro personas y a la segunda cinco.

El grupo C se reunió, al menos, en tres ocasiones. La primera reunión nombraron como coordinadora provisional a la profesora de apoyo:

> "Al principio nadie quería tomar nota de lo que se iba a tratar, finalmente [la profesora de apoyo] accedió y fue nombrada coordinadora" (Extracto de la 16ª visita, 27-4-1993).

En la práctica la iniciativa la llevó la profesora que nombraron coordinadora con la ayuda del Jefe de Estudios, y la colaboración de algunos de los miembros del grupo.

En la primera reunión elaboramos una plantilla para analizar la estructura organizativa del centro. En la segunda rellenamos la plantilla, teniendo delante la L.O.D.E. y el Decreto 58/1986 de 4 de abril en los que se especifican las funciones de los distintos órganos de gobierno de un centro escolar. Trabajamos por parejas y luego hicimos una puesta en común. Sólo puede estar presente la última parte de la tercera reunión; estaban algo despistados, habían elaborado un organigrama en el que incluyeron la necesidad de profesores especialistas (de Inglés, Ed. Física y Música). Les comenté el siguiente paso a seguir según la propuesta de trabajo y terminamos la reunión. A la primera reunión asistieron tres personas, a la segunda las seis y a la

tercera cinco, aunque algún profesor solía marcharse antes de acabar la reunión.

¿Cómo fue el final del proceso? ¿cuándo y cómo se terminó la tarea? Yo me encargué de recoger el trabajo de cada grupo y ponerlo en orden, elaborando un informe de cada grupo. Al coordinador del grupo A, a uno sus miembros y a la Directora entregué una copia del informe sobre el trabajo del grupo. A los coordinadores de los demás grupos no me fue posible entregarles el informe porque las conclusiones de su trabajo no me llegaron hasta el final del mes de junio. La Directora me invitó al último Claustro y al último Consejo Escolar para presentar el trabajo realizado. Finalmente, dado que el Claustro se prolongó más de lo previsto, al final del mismo pidió a los representantes de padres y del personal no docente que entrasen y expuse lo que habíamos hecho respecto al P.E.C.; también estuvo presente el orientador. He aquí un resumen de la reunión:

> "[La Directora] comenzó presentando a los representantes de los padres pues, según dijo, nunca se había reunido el Claustro con ellos. Luego me presentó a mí, explicó el objeto de mi presencia en la reunión (informar sobre el trabajo hecho sobre el PEC) y el carácter de la reunión (los profesores del Claustro se quedarían al principio para poder recibir también la información y no hacerme repetirla dos veces, aparte de que el Claustro había durado mucho tiempo y para no retrasar el Consejo era mejor verse todos juntos). A continuación expuse brevemente el trabajo realizado, y al terminar agradecí la apertura del profesorado y dije que me había sentido cómodo en el colegio. Les animé a seguir con el hábito del trabajo en equipo y a mejorarlo para beneficio de los alumnos y como fuente de satisfacción profesional.
>
> Hubo ocasión de hacer preguntas y valoraciones. Una madre dijo que ella pensaba que yo era de la Consejería, [La Directora] le aclaró quien era yo. También dijo que pensaba que el Proyecto Educativo de Centro se iba a aprobar en ese Consejo Escolar pero le parecía bien que se dejase para el próximo curso. Según me había comentado [la Directora], los alumnos y también los padres han estado trabajando en el reglamento de disciplina" (Extracto de la 28ª visita, 30-6-1993).

Al principio del curso 1993-94 hubo dos reuniones del Claustro en las que se abordó el P.E.C. En la primera presenté los documentos sobre principios educativos y metas del centro, y los profesores hicieron algunos comentarios y sugerencias. En la segunda reunión se recogieron las modificaciones y se aprobaron ambos documentos. Sin embargo, después de eso (octubre 1993) los profesores no han trabajado sobre el P.E.C.

Volvamos a la pregunta que nos planteamos al principio: ¿Qué patrón de cultura profesional (individualismo, balcanización, colegialidad artificial, colaboración) predomina en el centro en su conjunto? El caso del proceso de elaboración del P.E.C. creemos que aporta evidencias en el sentido de que el patrón de cultura predominante en el centro en su conjunto es la ***colegialidad artificial***, aunque quizás sea la ***colaboración***

restringida.[58] En el caso de la elaboración del P.E.C., las relaciones de colaboración se han producido como respuesta a una demanda externa al centro y a los profesores, no como una necesidad sentida; las reuniones han tenido un carácter instrumental como medio para elaborar un documento, el P.E.C.; aunque ha habido cierto trabajo conjunto, éste no se ha visto reflejado en la práctica en el aula, donde han seguido predominando modos de hacer individuales; los profesores se han reunido porque la Directora y el Equipo Directivo han propuesto una serie de reuniones para hacer frente a la demanda externa, no a iniciativa colectiva interna y de modo espontáneo (ver ***ANEXO XI***). El hecho de que a lo largo del curso 1993-94 no se haya continuado trabajando en el P.E.C. ni en el P.C.C. refuerza la tesis de que la cultura predominante es la colegialidad artificial. El proceso de elaboración del P.E.C. también evidencia que el tipo de relaciones de trabajo dominante es la cooperación más que la colaboración (pp. 59 y 60). En nuestras entrevistas con la Directora apareció que es cierto que los profesores trabajan en equipo, aunque no siempre con entusiasmo. En una de las entrevistas le preguntamoes sobre el trabajo en equipo en el centro:

> **Directora.-** ...te puedo decir, porque además tengo mucha relación con directores de otros colegios, que pienso que en nuestro colegio se funciona muy bien en equipo. O sea, quizás no tan bien como se deseara.
>
> **Entrevistador.-** Sí, como uno quisiera, pero comparativamente...
>
> **DTRA.-** Eso, pero comparativamente con otros colegios, por lo menos nos reunimos discutimos, se toman acuerdos, que a lo mejor después no sale nada pero bueno se intenta.
>
> **EN.-** Hay cierto trabajo ¿no?.
>
> **DTRA.-** Sí, se trabaja.
>
> **EN.-** Yo entiendo lo que dices porque comparando vuestro colegio con el otro con el que estoy trabajando la diferencia es...
>
> **DTRA.-** No, no, y con todos los de mi zona, y con todos los de mi zona. A mi cuando yo comento algo, me dicen mis compañeros: 'Oye, pues yo no sé cómo lo consigues'. Pero es que no se trata tampoco de conseguir, es que la gente se implica y sabe que hay... Más que nada es que yo pienso es que esto es como una especie de... de costumbre, el colegio siempre ha funciondao así, y ahora como te decía...
>
> **EN.-** Es la historia del centro.

---

[58] "La colaboración restringida es la colaboración limitada en su profundidad, en su alcance, en su frecuencia o persistencia, o en una combinación de todas estas cosas. Es una colaboración que no llega a los fundamentos, los principios o la ética de la práctica sino que se queda en asuntos de naturaleza más inmediata, específica y técnica, como el intercambio de rutinarios consejos prácticos, ideas y materiales. Es una colaboración que no va más allá de unidades didácticas concretas o asignaturas, hasta alcanzar todo el valor y el propósito del juicio curricular y pedagógico. Es una colaboración que se ocupa de lo inmediato y lo práctico excluyendo todo interés por la planificación a largo plazo. O es una colaboración centrada en acontecimientos e iniciativas especiales, no incorporada firme y continuamente en las relaciones interpersonales cotidianas que conforman la vida de la escuela" (HARGREAVES, 1989: 17-18).

DTRA.- Sí, sí, sí. Entonces, como de por sí es un colegio que la gente trabaja, y trabaja con ganas y trabaja ilusionada. Incluso teniendo el handicap ese de que cada año vienen seis profesores nuevos pero también se implican porque ven a la gente que trabaja y que se reune y que no te queda más remedio que, que también implicarte ¿no?. Entonces, funcionamos bien, no tan bien como deseamos... (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro en la 17ª visita; relato del 29-4-93.)

Más adelante en la misma entrevista le preguntamos sobre circunstancias que han contribuído al trabajo en equipo:

Entrevistador.- Lo último, aunque que ya me has contado algo, pero si quieres profundizar, era: cuéntame hechos o circunstancias que crees que han contribuído u obstaculizado el trabajo en equipo entre los profesores.

Directora.- Bueno, ¿qué han contribuído? Sobre todo ha sido el... digamos el esquema que nosotros desde el primer momento nos propusimos como colegio ¿no? Lógicamente, yo siempre he dicho que un colegio no puede funcionar si no se funciona en equipo porque necesita la relación del profesorado, la toma de acuerdos, las discusiones, pero las discusiones para llegar a algo positivo. Entonces, yo pienso que el contribuir a eso es que todo el mundo se ha concienciado de que efectivamente es así y, de hecho, pienso que la gente disfruta en el, en el grupo de trabajo. Bueno, si no disfruta por lo menos intenta hacerlo lo mejor posible. Yo también soy muy flexible, te lo digo, a la hora de mi actuación como Directora, yo soy muy flexible de dejar a la gente, entiendo perfectamente que si un día porque han habido y hay que corregir ese martes por la tarde, a lo mejor había un Ciclo: 'Oye hoy vamos a dedicarnos a trabajo personal, cada uno en su clase a corregir' ¿entiendes? Mm.. y, entonces, eso también hace que el día que yo los llame reciba de ellos también una respuesta positiva ¿no?. (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro en la 17ª visita; relato del 29-4-93.)

¿Qué tipo de relaciones de trabajo (autocracia, aislamiento, cooperación, colaboración) predomina en las distintas unidades organizativas? Como ya señalé, sólo pude asistir a una reunión del Departamento de Lengua y a una reunión del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria. Por ello, las afirmaciones que haré están basadas principalmente en el análisis de las actas de Ciclos y Departamentos, y en lo recogido en los relatos de las visitas que tiene que ver con dichas instancias intermedias de coordinación. Haré también unos breves comentarios acerca del Claustro y del Consejo Escolar.

Como indicamos más arriba las profesoras del **Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria** suelen trabajar por parejas. Una de ellas hizo ese comentario en una de las reuniones:

"En la reunión siguiente para la elaboración del PEC, en el grupo C, [una de las profesoras de Primaria] comentó que trabajan por parejas, por ciclos: Preescolar y Primer Ciclo de Primaria" (Extracto de la 16ª visita, 27-4-1993).

A lo largo del curso tuvieron cinco reuniones: dos el primer trimestre, una el segundo trimestre y dos el tercero, a las que

asistieron las cuatro profesoras que componen el Equipo.[59] El escaso número de reuniones celebradas fue comentado por la Coordinadora y una de las profesoras del Equipo:

> "El martes 4-5-93 la coordinadora del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria estuvo comentando con [la profesora de 1º de Primaria] -y yo estaba delante- sobre las reuniones celebradas desde Enero. Estaba haciendo las actas y al parecer la penúltima reunión la habían tenido en Marzo con motivo del regalo que los niños harían para el día del padre, el 6. En Enero y Febrero no tuvieron reuniones y en la del 6-3 sólo trataron un tema y la coordinadora le preguntó si ponía sólo eso. [La profesora de 1º de Primaria] le dijo que sí, que en todo caso podía incluir en qué consistieron los regalos. Ella no se acordaba y le dijo que fuera a preguntarle a las de Preescolar. Eso significa que durante el segundo trimestre el Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria sólo se reunió una vez. Al irse la coordinadora comentó que estaba intentado pasar a limpio las actas pues con una cosa y otra no lo había hecho todavía. [La profesora de 1º de Primaria] le dijo que convenía tenerlas al día por si venía el Inspector" (Extracto del relato de la 18ª visita, 4-5-1993).

La Coordinadora también hizo referencia al escaso número de reuniones en la entrevista que mantuve con ella:

> **Entrevistador.-** ¿Cuántas veces se han reunido? ¿Con qué frecuencia lo han hecho?
>
> **Profesora.-** "Cinco veces. Dos veces por trimestre, más o menos. Bueno, menos que más" (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

Los temas tratados -según las actas- fueron los siguientes:
al principio del curso:
- normas de funcionamiento del aula,
- apoyos y
- horarios;

durante el curso:
- actividades de días especiales (Día del Maestro, Día del Padre, Día de la Madre);

al final del curso:
- valoración de la marcha del curso,
- resultados de las evaluaciones finales y
- fiesta de fin de curso.

A la Coordinadora también le preguntamos por los principales temas tratados y por los temas que más les preocupan:

> **Entrevistador.-** ¿Qué temas principales han sido abordados?
>
> **Profesora.-** "La organización del curso, las fiestas (día de las Madres, día del Libro, primavera, etc...), evaluación de cómo ha ido la marcha del curso..."
>
> **Entrevistador.-** ¿Qué temas preocupan más al Ciclo?

---

[59] Ver resumen de las reuniones del Equipo de Preescolar y Primer Ciclo Primaria en el ***ANEXO XIV***.

Profesora.- "Crear el hábito de lectura desde Preescolar" (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

Los temas abordados coinciden con lo que reflejan las actas. Sin embargo, la preocupación por la lectura no quedó reflejada en las actas. En la entrevista también le preguntamos sobre el trabajo del Equipo:

Entrevistador.- ¿Crees que trabajar juntos y coordinados es fácil en el Ciclo? ¿Por qué?

Profesora.- "Fácil. Para nosotros si fue fácil. Son gente chachi, no son individualistas. Para mí, que soy nueva, ha sido fácil".

Entrevistador.- ¿Cuáles han sido los logros del Ciclo este curso?

Profesora.- "Estar coordinados. Saber lo que están haciendo en Preescolar" (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

Sus respuestas corroboran nuestra conclusión de que las relaciones de trabajo en el Equipo no son de aislamiento sino de cierta cooperación. También le preguntamos las circunstancias que han obstaculizado o impulsado el trabajo en equipo.

Entrevistador.- Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han obstaculizado que los profesores trabajen en equipo.

Profesora.- "Al existir en el colegio un solo primero y un solo segundo, no podías hacer visitas porque no estabamos dando lo mismo".

Entrevistador.- Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han contribuído a que los profesores trabajen en equipo.

Profesora.- "El hecho de que no puedas andar por tu aire ya que hay un solo primero y un solo segundo. [Otra circunstancia] El carácter de [la profesora de 2º] dada a colaborar y ayudarte en todo. La verdad es que este colegio es fantástico. Yo he estado en varios y este es como pocos" (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Preesolar y Primer Ciclo de Primaria, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

Es curioso que señalara como obstáculo y como revulsivo del trabajo en equipo el mismo hecho: que sólo exista un grupo de cada nivel. Una misma circunstancia puede tener consecuencias opuestas para el trabajo en equipo dependiendo de cómo se le haga frente. El obstáculo que señaló considera que les impide hacer salidas juntas; esto significa que para ella el trabajo en equipo tiene que ver con hacer cosas juntas fuera del aula. Una de las circunstancias que citó que les impulsó a trabajar en equipo fue que un profesor no podía enseñar lo que le pareciera dado que lo que hiciera influiría en lo que pudieran hacer los colegas que cogieran el grupo de alumnos después; en este caso el trabajo en equipo tiene que ver con la coordinación respecto a lo que se enseña en el aula. Es significativo que citara a la compañera de Primaria lo que evidencia que es con ella con la que mantiene una relación más estrecha.

En la reunión del Equipo Docente a la que tuve la oportunidad de asistir estuvieron comentando los objetivos generales del centro:

> "En cuanto al objetivo 5 [una de las profesoras de Preescolar] planteó dos cuestiones: ¿Qué hacer con un profesor que no quiere colaborar? ¿Qué hacer para que colabore? Estuvieron discutiendo por un rato pero no llegaron a ninguna conclusión. [La profesora de 2º] decía que el Director debía llamarle la atención pero [las profesoras de Preescolar] decían que los profesores son funcionarios y no se les puede hacer nada. La profesora de 1º decía que era una cuestión moral que no se podía obligar a nadie a trabajar en equipo. Luego salió el tema de profesores que piden baja por enfermedad, concretamente por depresión y no están realmente enfermos. [Dos de ellas] contaron anecdotas de profesores que han hecho esto. Finalmente, a la pregunta contestaron que ellas sí trabajaban en equipo (mucho). En la reunión siguiente para la elaboración del PEC, en el grupo C, [una de las profesoras de Primaria] comentó que trabajan por parejas, por ciclos: Preescolar y Primer Ciclo de Primaria" (Extracto de la reunión del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria; relato de la 16ª visita, 27-4-1993).

Esto significa que las profesoras del Equipo Docente consideran que trabajan en equipo. Por el comentario final queda claro que el trabajo en equipo es por parejas y no del Equipo Docente en su conjunto.

Como ya indicamos con anterioridad cuatro profesoras del **Equipo Docente de Ciclo Medio** suelen trabajar por parejas. A lo largo del curso tuvieron doce reuniones, aunque tres de ellas fueron 'reuniones generales' (ver nota 39, pg. 42). El primer trimestre tuvieron cinco reuniones (dos reuniones generales), el segundo trimestre tres (una reunión general) y el tercero cuatro. A las reuniones de los dos primeros trimestres asistieron las cinco personas que componen el Equipo.[60] El número de reuniones coincide con lo que señaló la coordinadora en la entrevista que mantuvimos:

> **Entrevistador.-** ¿Cuántas veces se han reunido? ¿Con qué frecuencia lo han hecho?
>
> **Profesora.-** "Nos reunimos como cuatro veces al trimestre y cada vez que hace falta" (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Medio, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

Según las actas, los temas tratados por el Equipo fueron: al principio del curso:

- actividades de repaso,
- la evaluación inicial,
- programación de las visitas y salidas del curso,
- contenidos mínimos por niveles de Lenguaje y Matemáticas para presentar a los respectivos Departamentos,

[60] Ver resumen de las reuniones del Equipo de Ciclo Medio en el ***ANEXO XV***.

- prioridades de Lenguaje y Matemáticas,[61]
- normas de disciplina y funcionamiento en el aula y
- apoyos;

durante el curso:

- comentarios de lo tratado en los Dptos.,
- actividades para días especiales (Día del Maestro, Navidad, Carnaval, Día del Padre, Día del Libro),
- periódico escolar,
- comentarios sobre las evaluaciones (inicial, 1ª y final),
- comentarios sobre metodología (sistemas para aprenderse y preguntar la tabla de multiplicar y sistemas para razonar problemas),
- comentarios sobre contenidos (secuenciación de los libros de texto de Conocimiento del Medio) y
- comentarios sobre evaluación (criterios de evaluación en 3º de E.G.B.);

y al final del curso:

- enumeración de las actividades realizadas en las reuniones del Ciclo y
- valoración del curso escolar.

En nuestra entrevista con la Coordinadora le preguntamos por los principales temas tratados en las reuniones y por los temas que más les preocupan:

> **Entrevistador.**- ¿Qué temas principales han sido abordados? ¿Qué temas preocupan más al Ciclo?
>
> **Profesora.**- "Además de la coordinación de las actividades extraescolares, nuestra preocupación es sacar adelante a los niños con retraso escolar, qué métodos podemos utilizar, limpieza y orden, y la disciplina dentro y fuera del aula". Más adelante dijo un tema más: "Cambiar impresiones continuamente entre el profesorado en todos los aspectos" (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Medio, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

Sus apreciaciones en cuanto a los temas tratados coinciden con lo que reflejan las actas de las reuniones del Equipo. Es de interés para el tema que nos ocupa -las relaciones de trabajo entre profesores- su último comentario en el sentido de que el cambio de impresiones entre el profesorado en todos los aspectos parece ser una práctica habitual. En la entrevista también le preguntamos sobre el trabajo del Equipo: si es fácil trabajar en equipo y los logros alcanzados.

> **Entrevistador.**- ¿Crees que trabajar juntos y coordinados es fácil en el Ciclo? ¿Por qué?
>
> **Profesora.**- "Es fácil porque somos pocos y todos colaboramos y participamos".
>
> **Entrevistador.**- ¿Cuáles han sido los logros del Ciclo este curso?

---

[61] "Respecto al área de Matemáticas se insistió para los tres niveles en el cálculo operatorio, mental y en el razonamiento, como aspectos básicos. En el área de Lenguaje se trató el recalcar la lectura oral y comprensión, la ortografía y la caligrafía, como aspectos básicos" (Notas tomadas de una de las actas de las reuniones del Equipo Docente de Ciclo Medio, ver ***ANEXO XV***).

Profesora.- "¿Qué logros?". Se pensó por un ratito la pregunta antes de responder: "Disciplina en el aula, a excepción de un nivel que es muy difícil. El respeto hacia los demás entre alumnos. Superar el nivel en 3º respecto con el que llegaron. Ahora mismo, no se me ocurren más" (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Medio, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

Que el logro señalado sea la disciplina en el aula indica que este es un tema que consideran importante. Como a los demás personas que ejercen funciones de coordinación, le preguntamos las circunstancias que han obstaculizado o impulsado el trabajo en equipo.

Entrevistador.- Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han obstaculizado que los profesores trabajen en equipo.

Profesora.- "La cantidad de reuniones que llevamos a cabo a parte de las de Ciclo, quitando el tiempo dedicado al equipo. Y el factor tiempo: corregir, poner el trabajo al día, de los niños, de las tareas, preparárnos las clases, laboratorios, vídeos, o sea, material para trabajar".

Entrevistador.- Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han contribuído a que los profesores trabajen en equipo.

Profesora.- "Vemos muy positivo el trabajo en equipo. Nos beneficia en todos los sentidos porque aprendemos unos de otros, cosa que no ocurriría si te encierras en tu aula".

Entrevistador.- ¿Hay alguna característica del colegio que facilite el trabajo en equipo?

Profesora.- "El hecho de ser pocos. Tenemos reuniones e intercambios en momentos que no son reuniones [formales]. Podemos cambiar impresiones con más frecuencia" (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Medio, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

El obstáculo señalado es el tiempo que se consume en otras tareas grupales (reuniones de Dptos., Claustros, grupos de trabajo sobre el P.E.C.) e individuales (preparación de las clases, materiales...) que se resta al trabajo del Ciclo. El revulsivo es el aprendizaje compartido. La expresión que utilizó "cosa que no ocurriría si te encierras en tu aula" es muy significativa porque puede ser un indicio de que el aislamiento no es el tipo de relaciones dominante en el Equipo. El último comentario supone que en el centro en su conjunto los profesores mantienen intercambios formales e informales.

Los profesores del **Equipo Docente de Segunda Etapa** suelen trabajar de modo individual. Según nos dijo el Coordinador del Equipo durante el curso tuvieron seis reuniones:

"Antes de empezar propiamente la entrevista me enseñó las actas de las reuniones del curso pasado y las que ha pasado a limpio de este. El curso 1991-92 tuvieron 4 reuniones el primer trimestre y 1 el segundo y el tercero (6 en todo el curso); el presente curso (1992-93) han tenido dos reuniones por trimestre (también 6 en total). [El Coordinador] me explicó que algunas de las reuniones fueron después de las 'reuniones generales'" (Extracto de la entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Segunda Etapa, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

Los temas tratados -según nos relató el Coordinador de Ciclo- fueron los siguientes:

> "Régimen de disciplina, evaluación y rendimiento de los alumnos, contacto con los padres, visitas extraescolares..." (Extracto de la entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Segunda Etapa, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

Cuando le preguntamos qué temas le preocupan más al Equipo, esta fue su respuesta:

> "Yo creo que el rendimiento escolar..., técnicas de estudio..., comportamiento también. Cualquier demanda de los padres (...), pero en el momento" (Extracto de la entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Segunda Etapa, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

La disciplina y el rendimiento de los alumnos aparecen como temas de principal preocupación. También le preguntamos sobre el trabajo del Equipo: si es fácil trabajar en equipo y sus logros.

> **Entrevistador.-** ¿Crees que trabajar juntos y coordinados es fácil en el Ciclo? ¿Por qué?
>
> **Profesor.-** "¡Sí! Tenemos disparidad de criterios pero no tenemos grandes discusiones. Porque ponemos buena voluntad. Al saber que todos estamos embarcados en la misma tarea tratamos de hacerlo lo mejor posible y lo más rápido, por el bien de los niños y el funcionamiento del colegio".
>
> **Entrevistador.-** ¿Cuáles han sido los logros del Ciclo este curso?
>
> **Profesor.-** "El principal logro unificación de criterios, en todos los aspectos: disciplina, rendimiento, asistencia de los padres" (Extracto de la entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Segunda Etapa, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

Es curiosa la mezcla de intento de hacer bien las cosas pero lo más rápido posible, teniendo presente que en educación los procesos son, en contraste con el mundo tecnológico, bastante parsimoniosos. Al enumerar los ámbitos donde han llegado a acuerdos aparecen de nuevo en primer lugar la disciplina y el rendimiento de los alumnos. Cuando le preguntamos que señalara las circunstancias que han obstaculizado o impulsado el trabajo en equipo estas fueron sus respuestas:

> **Entrevistador.-** Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han obstaculizado que los profesores trabajen en equipo.
>
> **Profesor.-** "No te puedo decir ninguna".
>
> **Entrevistador.-** Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han contribuído a que los profesores trabajen en equipo.
>
> **Profesor.-** "El colegio, el rendimiento escolar. No es que vaya a colgarnos una medalla, tenemos nuestro horario, cumplimos nuestro horario... Tratamos de evitar que existan cosas, que no haya desviaciones. No es que yo crea que tenemos la verdad pero, tú me entiendes, porque sabemos lo que queremos y donde estamos. Evitar los deterioros [en el aspecto material del centro y en las relaciones]" (Extracto de la entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Segunda Etapa, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

La ausencia de respuesta respecto a los obstáculos para el trabajo en equipo es significativa, creemos que revela o falta de reflexión o una evasiva a la pregunta. Por otra parte, la respuesta en cuanto a lo que impulsa el trabajo en equipo incide de nuevo en el rendimiento de los alumnos y en las buenas relaciones (esto está relacionado con la disciplina).

Si se contrasta el contenido de las reuniones de los tres Ciclos puede decirse que el trabajo del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria ha estado centrado en actividades complementarias, y el trabajo del Equipo Docente de Segunda Etapa se ha focalizado en el rendimiento de los alumnos, y en problemas de disciplina, mientras que el Equipo Docente de Ciclo Medio se ha ocupado de actividades complementarias, pero también ha abordado temas más pedagógicos, aunque sin llegar a acuerdos sustanciales. Esto nos hace concluir que, en general, el tipo de relaciones dominantes en los distintos Equipos Docentes es -o tiende a- la **cooperación** en temas concretos no relacionados directamente con la enseñanza en el aula.

Como señalamos con anterioridad las relaciones de colaboración en el Equipo Docente de Preescolar y primer Ciclo de Primaria suele ser por parejas de profesoras que dan clase al mismo ciclo. Sin embargo, el tipo de relaciones dominante en el ámbito del Equipo Docente de Preescolar y primer Ciclo de Primaria es la **cooperación** en actividades complementarias. El relato de la reunión del Equipo a la que pude asistir lo corrobora:

> "Cuando entré [la profesora de 2º] estaba enseñando a las demás el regalo que los niños estaban haciendo para el día de las madres. Al sentarnos dijeron de tratar ese tema pero lo dejaron por considerarlo trivial -quizás debido a mi presencia (...) La reunión la dedicaron a contestar en grupo el curstionario sobre objetivos generales del centro elaborado por el grupo de trabajo B sobre el PEC. Fueron leyendo los objetivos uno a uno y diciendo si estaban de acuerdo o no.
>
> (...)
>
> A lo largo de la reunión hicieron muchos comentarios 'adicionales' sobre temas educativos y no educativos (...) ...también hicieron algún que otro comentario sobre asuntos familiares. Aparte de los casos citados las profesoras añadieron casi a cada objetivo comentarios sobre casos de alumnos particulares (presentes o pasados) y comentarios sobre sucesos y anecdotas con profesores y padres (presentes y pasadas)" (Extracto de la reunión del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria, registrada en el relato de la 16ª visita, 24-4-1993).

En el Equipo Docente de Ciclo Medio las relaciones de colaboración suele ser por parejas de profesoras que dan clase al mismo curso, esto último debido, quizás, al predominio del *código de organización del curriculum* por cursos. El tipo de relaciones dominantes en el ámbito del Equipo es la **cooperación** en actividades complementarias, y normas de disciplina y funcionamiento en el aula. Sin embargo, este es el Equipo que parece haber desarrollado un trabajo relacionado más directamente con la enseñanza en el aula.

En Segunda Etapa es poco frecuente las relaciones por parejas de profesores (excepto en un caso) debido, seguramente al predominio del *código de especialización del curriculum* por asignaturas (pp. 34-35). Esto significa que en Segunda Etapa el tipo de relaciones dominante tiende al **aislamiento**, mas que a la cooperación.

En la práctica funcionan sólo dos Departamentos: el de Matemáticas y el de Lenguaje, por lo que limitaremos nuestro análisis a los mismos.

A lo largo del curso el **Departamento de Matemáticas** celebró seis reuniones: tres el primer trimestre, dos el segundo trimestre y una el tercero (seguramente tuvieron una más en Junio pero no estaba registrada en el acta cuando fue consultada). La asistencia a las reuniones fue disminuyendo de cinco a tres miembros conforme avanzaba el curso.[62] En nuestra entrevista con el Jefe de Dpto. le preguntamos cuántas reuniones había tenido el Departamento. Esta fue su respuesta:

> "Una reunión al mes". Cogió el libro de actas y lo abrió por el acta de la última reunión (en mayo '93), me la enseño y me comentó los temas abordados: porcentaje de aprobados y suspensos en la segunda evaluación, y discusión de las razones de la alta proporción de suspensos. Luego buscó el acta anterior (febrero, '93) y al ver que era de febrero me dijo que no se habían reunido mensualmente las últimas veces por las reuniones extra para la elaboración del P.E.C. (Extracto de la entrevista con el Jefe del Dpto. de Matemáticas, 23ª visita; relato del 15-6-93).

Cuando le preguntamos por la dinámica del Dpto., esta fue su respuesta:

> "Está formado por 5 ó 6 personas. Colabora en el trabajo y participa. Da nuevas ideas e intenta que la materia salga adelante. Como sabes las Matemáticas es una de las materias más complicadas para los alumnos. En el Departamento se actualizan las programaciones. Ya sabes, lo que un año te parecía importante otro año no te parece tan importante, se eliminan cosas y se añaden otras nuevas, y así sucesivamente. Todos los años se intenta pulir el programa" (Extracto de la entrevista con el Jefe del Dpto. de Matemáticas, 23ª visita; relato del 15-6-93).

Los temas tratados que citó el Jefe del Dpto. fueron los siguientes: porcentaje de aprobados y suspensos en la segunda evaluación, y discusión de las razones de la alta proporción de suspensos, y actualización de las programaciones ("se eliminan cosas [contenidos] y se añaden otras nuevas"). Un análisis de las actas muestra que los temas tratados fueron:
al principio del curso:
- programación del área (objetivos y contenidos mínimos por niveles), y
- preparación de la evaluación inicial del área; y

durante el curso:

---

[62] Ver resumen de las reuniones del Departamento de Matemáticas en el ***ANEXO XVI***.

- comentarios sobre las evaluaciones del área (inicial, 1ª y 2ª),
- pautas generales y procedimientos de evaluación del área,
- estrategias de recuperación del área,
- metodología didáctica del área,
- trabajo sobre la circular nº 1, y
- estudio de los contenidos mínimos de Matemáticas.

En cada acta de las reuniones del Dpto. de Matemáticas aparecen los temas tratados y los acuerdos alcanzados. En la reunión donde se determinaron las pautas generales y los procedimientos de evaluación el acuerdo al respecto fue que

> "La evaluación será individual de cada profesor en sus niveles respectivos" (Notas tomadas de una de las actas de las reuniones del Dpto. de Matemáticas, ver ***ANEXO XVI***).

Esto revela que en el fondo no se llegaron a acuerdos sustanciales y que el enfoque del trabajo del Departamento es que cada profesor se encague de la evaluación según su criterio potenciando un enfoque no colaborativo sino individualista. En la misma reunión se trataron estrategias de recuperación y el acuerdo fue el siguiente:

> "Para aquellos alumnos que no hayan superado los contenidos mínimos durante las distintas evaluaciones habrá una PRUEBA DE SUFICIENCIA preparada por el Dpto. para Junio y Septiembre a partir de 5º hasta 8º nivel" (Notas tomadas de una de las actas de las reuniones del Dpto. de Matemáticas, ver ***ANEXO XVI***).

El sentido del acuerdo muestra que se concibe la recuperación como el examen que han de hacer los alumnos que al final no han superado los contenidos mínimos y no como un proceso de trabajo para ayudar a los alumnos a aprender y dominar los contenidos mínimos.

En la entrevista también le preguntamos sobre circunstancias que han obstaculizado o contribuído al trabajo en equipo:

> **Entrevistador.-** Cuéntame hechos o circunstancias que crees que han contribuído u obstaculizado que los profesores trabajen en equipo.
>
> **Profesor.-** "Como en todo colegio hay enfrentamientos, este no es diferente. Se intenta que se note lo menos posible. Hay roces entre el profesorado, más siendo gente nueva, no sólo entre los viejos" (Extracto de la entrevista con el Jefe del Dpto. de Matemáticas, 23ª visita; relato del 15-6-93).

Es curioso que no citara ninguna circunstancia que impulse el trabajo en equipo sino una que lo obstaculiza: los enfrentamientos y roces entre el profesorado.

A lo largo del curso el **Departamento de Lenguaje** celebró nueve reuniones: cuatro el primer trimestre, dos el segundo trimestre y tres el tercero (seguramente tuvieron una más en Junio pero no estaba registrada en el acta cuando fue consultada). La asistencia a las reuniones fue entre tres y

cuatro de sus miembros.[63] El escaso número de reuniones celebradas por los Departamentos lo comentó la Jefa del Dpto. con la Directora, y ésta lo citó en su entrevista con nosotros:

> "Por ejemplo, [un Jefe de Dpto.], se me quejaba a mí el otro día cuando [el Jefe de Estudios] iba a elaborar el.... ¿cómo se llama esto? el... el horario ese de... de actividades para el tercer trimestre[64]. Me decía: (...) '[Ana], fíjate bien que en el segundo trimestre sólo hemos tenido dos reuniones de Departamento', dice 'Luego hemos tenido otras pero de estas de en la hora del café, pero reuniones con acta levantada dos'. Entonces, claro en un trimestre no pueden haber dos reuniones de Departamento, porque el Departamento ese no está funcionando como debiera. Y igual el de Matemáticas, porque si se reune dos veces el de Lenguaje, dos veces el de Matemáticas. Entonces, todos los años cuando hacemos luego la memoria de final del curso uno de los objetivos a conseguir al año siguiente es ese: que haya más reuniones, que las reuniones sean más provechosas, que los Departamentos funcionen mejor, pero luego el mismo discurrir del curso, y demás, pues te impide hacer las cosas... (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro el 27-4-1994, registrada en el relato de la 17ª visita).

El tema también surgió en uno de los grupos de trabajo para la elaboración del P.E.C. y en el acta de la última reunión:

> "[En la conversación] también salió que los Departamentos no se han reunido mucho durante el último trimestre" (Extracto del relato de la 20ª visita, 25-5-1993).

> "La Jefa del Dpto. hace constar su pesar por el número de sesiones celebradas, pues han sido insuficientes, 'aunque [por motivos] ajenos a nuestra voluntad'" (Notas tomadas de una de las actas de las reuniones del Dpto. de Lenguaje, ver ***ANEXO XVII***).

La escasa presencia de los miembros del Dpto. en las reuniones apareció en la entrevista con la Jefa del Dpto. cuando le preguntamos sobre el Dpto.:

> **Entrevistador.**- Cuéntame cómo ves tu Departamento.
>
> Me preguntó qué quería decir yo con esta pregunta. Le contesté que me hablara de la dinámica del Departamento, del nivel de participación...
>
> **Profesora.-** "Desde mi punto de vista lo he llevado mal [como Jefa de Dpto.] o al menos, no como yo hubiera pretendido. ¿Razones? Por una parte nos hemos reunido muy pocas veces, cinco o seis veces [a lo largo del curso], por una causa u otra no hemos contado con la presencia global de los compañeros [es decir, con la asistencia de todos a todas las reuniones], y muchos de los objetivos marcados al principio del curso no se han terminado de cumplir" (Extracto de la entrevista con la con la Jefa del Dpto. de Lenguaje, 23ª visita; relato del 15-6-93).

En el relato de la reunión del Dpto. a la que pude asistir hice varios comentarios ilustrativos de la dinámica de trabajo

---

[63] Ver resumen de las reuniones del Departamento de Lenguaje en el ***ANEXO XVII***.

[64] Se refería al calendario de reuniones de órganos colegiados, Equipos Docentes y Departamentos, así como a las visitas de padres y tiempos de trabajo personal.

del grupo:

> "No creo que se repartiera un orden del día antes de comenzar la reunión. La Jefa del Dpto. llebava el peso de la reunión, aunque todas participaron diciendo algo. El ritmo de la reunión fue algo acelerado. Daba la impresión que había que tratar muchos temas y terminar pronto" (Extracto de la reunión del Departamento de Lenguaje, registrada en el relato de la 3ª visita, 24-11-1992).

Un análisis de las actas muestra que los temas tratados en las reuniones del Dpto. fueron:
al principio del curso:
- elección del Jefe de Dpto.,
- objetivos: seguir enfatizando, como el curso anterior, la ortografía y la lectura
- vaciado de contenidos mínimos de Lenguaje por ciclos, y
- organización del periódico escolar;

durante el curso:
- vaciado de contenidos mínimos de Lenguaje, y
- elaboración del periódico escolar,
- información sobre el Programa de Animación a la Lectura y sobre el programa experimental Aula itinerante de Lectura,
- comentarios sobre las evaluaciones en el área de Lenguaje (1ª eval.), y
- valoración de las actividades del Día del Libro;

y al final del curso:
- valoración de trabajo desarrollado por el Dpto. (vaciado de contenidos mínimos y periódico escolar),
- comentarios sobre los criterios de promoción según la LOGSE,
- valoración del apoyo pedagógico, y
- resultados de la 3ª eval. y la evaluación global.

Cuando le pedimos que nos contara hechos o circunstancias que creía que han contribuído u obstaculizado que los profesores trabajasen en equipo esta fue su respuesta:

> "Obstaculizado el trabajo en equipo..., ninguno. Contribuído... la necesidad de solventar problemas de base: favorecer la lecto-escritura y la ortografía. Estos temas que nos preocupan han sido debatidos y se ha llegado a conclusiones. El trabajo en el Departamento ha sido enriquecedor pero escaso en tiempo" (Extracto de la entrevista con la con la Jefa del Dpto. de Lenguaje, 23ª visita; relato del 15-6-93).

Es curioso que inicialmente no indicara ningún obstáculo pero al final citó la escasez de tiempo ("nos hemos reunido pocas veces" había señalado en otro momento de la entrevista). De alguna manera, la ausencia de la mitad de los miembros a la mayoría de las reuniones también fue un obstáculo que no citó aquí, pero que había comentado en otro momento de la entrevista. El impulso para el trabajo en equipo ha sido, según la Jefa de Dpto., "la necesidad de solventar problemas de base: favorecer la lecto-escritura y la ortografía". Esta expresión puede significar que los miembros del Dpto. consideran que la mayoría de los alumnos arrastran de cursos anteriores un bajo nivel en lecto-escritura y ortografía.

Si se analiza el contenido de las reuniones de los dos Departamentos puede decirse que el trabajo de ambos ha incluído los siguientes temas comunes: selección de contenidos mínimos del área y comentarios de las evaluaciones. Pero, si se contrasta, se observará que el trabajo del Dpto. de Matemáticas ha estado centrado principalmente en seguir las indicaciones de la circular nº 1, mientras que el trabajo del Dpto. de Lenguaje se ha centrado principalmente en el diseño, organización de trabajos y edición del Periódico Escolar (dos números, uno en Diciembre y otro en Junio).

El tipo de asuntos abordados, la escasa profundidad con que se han tratado los temas relacionados directamente con la enseñanza en el aula y la ausencia de la mitad de los miembros en cada reunión nos hace concluir que el tipo de relaciones dominantes en el Departamento de Matemáticas oscila **entre la autocracia y el aislamiento.** En el Departamento de Lenguaje ha habido cierta cooperación en torno a un proyecto común iniciado el curso 1992-93 y desarrollado con cierto éxito: el periódico escolar. Sin embargo, el tipo de asuntos abordados, la escasa profundidad con que se han tratado los temas relacionados directamente con la enseñanza en el aula y la ausencia de la mitad de los miembros en cada reunión nos hace concluir que el tipo de relaciones dominantes en el Departamento de Lenguaje oscila **entre el aislamiento y la cooperación.** En el caso del Dpto. de Matemáticas, la escasa profundidad con que han sido abordados los temas pedagógicos la ilustramos ya, con un par de ejemplos, pero en ambos Departamentos queda además evidenciado por el hecho de que temas propios de los Dptos. se han diferido reunión tras reunión: en el de Matemáticas la elaboración y revisión de los contenidos mínimos por cursos, y en el de Lenguaje el vaciado de los contenidos mínimos por ciclos.

La comparación de las actas de Ciclos y Departamentos corrobora, en alguna medida, las afirmaciones de la que fue segunda Directora en el sentido de que en los Dptos. está más o menos claro lo que hay que hacer, mientras que las tareas de los Ciclos no están tan claras. Sin embargo, en contraste con lo que afirmaba la Directora del centro, los Departamentos no son -precisamente- más estables que los Ciclos. Si comparamos la asistencia de los profesores a las reuniones de Dptos. y Ciclos, descubriremos que a éstos últimos asistieron con más asiduidad. A partir de los datos de que disponemos se puede afirmar que las unidades de funcionamiento más estable son: el Equipo Docente de Ciclo Medio y el Dpto. de Lenguaje. Recuérdese que, en cuanto a su membresía, el Ciclo Medio era el Equipo Docente menos estable y el de Lenguaje era el Dpto. más estable; y, por otra parte, tanto en el Ciclo Medio como el Dpto. de Lenguaje ha habido falta de continuidad en el liderazgo formal. Esto significa que la continuidad y estabilidad del funcionamiento de un equipo de profesores no viene dada exclusivamente por la definición clara de sus tareas, por la estabilidad de su membresía o por la continuidad en el liderazgo formal, sino también por el carácter que tome en la práctica el liderazgo del grupo y por la dinámica de trabajo que desarrolle.

¿Qué patrón de cultura profesional (individualismo, balcanización, colegialidad artificial, colaboración) predomina en las distintas unidades organizativas? Creemos que no disponemos de evidencias suficientes para dar respuesta a esta cuestión. Sólo diremos que intuimos que como tendencia general la cultura predominante en la mayoría de los Equipos y Ciclos es la *colegialidad artificial*- o, como mucho la colegialidad restringida- mientras que en algunos puede que sea el *individualismo*.

En la práctica, ¿qué unidades organizativas funcionan? Como ya señalamos, de los Departamentos sólo funcionan los de Matemáticas y Lenguaje; los Equipos Docentes funcionan todos.

¿Qué peso tiene en las diversas unidades la *subcultura de la asignatura* (BALL, 1989; BALL & LACEY, 1984)? De alguna manera ya hemos dado respuesta a esta pregunta pero resumiremos aquí lo antedicho. A nuestro entender las dos unidades en las que predomina la subcultura de la asignatura son el Dpto. de Matemáticas y el Equipo Docente de Segunda Etapa. Sin embargo, ese predominio adopta formas diferentes. En Segunda Etapa los profesores que componen el Equipo no comparten una subcultura común sino que debido a que se adhieren a la subcultura de la asignatura[65] que enseñan hacen que el trabajo del Equipo no se centre en aspectos pedagógicos sustanciales sino marginales o accesorios, por lo que las relaciones de trabajo dominantes son de aislamiento. En el Dpto. de Matemáticas los profesores que participan del trabajo del Equipo comparten una subcultura común. Algunos detalles de las actas del Dpto. nos hacen pensar así: por una parte el hecho de que todos los temas tratados hayan tenido que ver, de modo exclusivo, con las Matemáticas, por otra parte el énfasis en la evaluación y la recuperación como examen y, por último la preocupación expresada en una de las reuniones de la falta de interés de los alumnos por las Matemáticas. En las demás unidades el peso de la subcultura de la asignatura es menos evidente.

Para terminar este apartado haremos unos breves comentarios sobre el Claustro y el Consejo Escolar.

El Claustro celebró siete reuniones a lo largo del curso escolar: cuatro el primer trimestre, una el segundo y dos el tercero. En una de las entrevistas que matuvimos con la Directora, nos aclaró que el número de Claustros no ha sido muy elevado porque los profesores se han reunido de modo informal en diversas ocasiones:

> P.- La pregunta siguiente tiene que ver con el Claustro y con el Consejo Escolar ¿Cómo funcionan comparativamente Departamentos, Ciclos, Consejo Escolar y Claustro? Bueno, de todas formas, el Claustro y el Consejo Escolar se reunen muy poco. Bueno, el Consejo Escolar muy poco ¿no? Pero ¿qué diferencias hay?

---

[65] Esto tiene que ver con el predominio del *código de especialización del curriculum* por asignaturas (pgs. 34-35 y 81).

R.- Este año nos hemos reunido muy poco Claustro y Consejo Escolar. Porque mira, como te decía, tanto en Departamentos como... muchas veces en la reunión de Ciclo, por ejemplo: un determinado Martes yo he tenido, como te decía antes, una reunión con [el Inspector de zona], entonces me interesa traer al profesorado, pues su información, si hay algo que hacer, si hay algo que decidir o lo que sea, y entonces le paso una nota por la mañana a todos y digo: 'Hoy el Ciclo todos juntos en la sala de profesores'. Y en lugar de hacer un Ciclo pequeño, cada uno en su grupo, lo hacemos todo el grupo y, entonces, es un Ciclo y cada uno de los Coordinadores toma nota y levanta acta, 'una reunión general' le llamo yo. Y entonces, claro, en ese momento, por ejemplo, como te digo, se da toda la información no solamente de la reunión [con el Inspector de zona] sino todo lo que yo tenía que haber dicho de esa semana y de la anterior.

P.- Lo que ha ido surgiendo.

R.- Entonces, claro, llega un momento en que la Secretaria o el Jefe de Estudios me dice: '[Ana] ¿cuándo hacemos un Claustro?' y no tiene puntos del orden del día porque prácticamente todo está re...

P.- Porque realmente [la reunión general] es todo el Claustro.

R.- ¿Entiendes? Entonces, es por eso, yo se lo decía el otro día a [la Secretaria]: 'Mira, es que a lo mejor no hemos hecho tantos Claustros pero nos hemos reunido en reunión conjunta más veces que las acordadas. Entonces claro llega un momento en que incluso ha pasado que en Claustro se repite algún punto del orden del día que yo he tratado, más que nada porque me interesa que conste como... como en el acta de Claustro. Pero no porque no se haya tratado sino porque me interesa a mí que esté ahí.

P.- Sí, lo que estás diciendo en el fondo es que al ser sólo, a veces, reuniones informales de Claustro que no estaban previstas...

R.- Que no estaban previstas pero que donde yo doy una información y demás y, entonces, claro, luego ya prácticamente el Claustro está hecho... De todas formas sí hemos hecho los que están... los obligatorios, uno por trimestre (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro el 27-4-1994, registrada en el relato de la 17ª visita).

Esto significa que en diversas ocasiones la Directora ha reunido a los profesores en una 'reunión general' para darles alguna información relevante o tomar alguna decisión urgente. Durante el curso se celebraron, al menos, tres reuniones generales (dos el primer trimestre y una el segundo).

Los temas tratados en las reuniones generales que registró la Coordinadora de Ciclo Medio en el acta de su Equipo Docente fueron los siguientes:
En el primer trimestre:

- Horario de exclusiva que va a llevar cada profesor.
- Entregar al Jefe de Estudios el horario de cada profesor.
- Dialogar con los alumnos en el aula, cada tutor, sobre normas de comportamiento en el centro
- Leer y comentar el régimen interno del centro y las normas establecidas para todos los alumnos, principalmente a los admitidos nuevos.
- Preparación de la prueba de evaluación inicial de las áreas de Lenguaje y Matemáticas, y la entrega de un modelo a los Departamentos respectivos.

- Turnos de guardia de los profesores para el recreo y las salidas a las 13:30, por semanas y niveles. Turnos de la tarde, según se contempla en el proyecto.
- Visitas de padres, como cursos anteriores.
- Los profesores asistirán todos los Martes de 16 a 18h., donde se llevarán a cabo todas las actividades en común de los profesores, según está contemplado en el proyecto.
- Actividades extraescolares: sólo se cuenta con las pagadas y programadas por la A.P.A., puesto que el Ayuntamiento ha suspendido todas las actividades programadas el curso anterior.
- Cada profesor debe entregar antes del 23 de Octubre al Jefe de Estudios lo siguiente para la Programación General Anual del Centro:
    * Horario del profesorado
    * Plan de acción tutorial
    * Recuperación (Informe)
    * Horario de exclusiva
- Los Ciclos y Departamentos deben entregar:
    * Las programaciones (objetivos generales y específicos, contenidos y secuenciación de los mismos, contenidos mínimos, metodología y recursos didácticos, adaptación del modelo de Evaluación que se seguirá, con especial atención a los criterios de calificación y recuperaciones).

En el segundo trimestre:

-Información de la directora de la dimisión de la Junta Directiva de la A.P.A. y presentación de otra nueva.
- Felicitación por parte de la Inspección y de la dirección del centro por el primer periódico editado por el centro.
- Información de la circular mandada por Sanidad sobre la peligrosidad tóxica del borrador "tiper".
- El profesorado pidió a la Dirección dotar al centro de guantes desechables en el botiquín.

Los temas de las reuniones de Claustro fueron:

En el primer trimestre:

- Organización general del centro para el curso 1992-93.
- Información de la reunión de Directores con la Inspección General.
- Aprobación de la PGAC.
- Informaciones varias.
- Elección de representantes de los profesores en el Consejo Escolar.

En el segundo trimestre:

- Propuesta de funcionamiento de los grupos de trabajo para la elaboración del PCC.
- Información sobre la matrícula del curso 1993-94.

En el tercer trimestre:

- Propuesta de Director/a del centro.
- Presentación del trabajo desarrollado por los profesores en cuanto al P.E.C.
- Lectura de informes de los encargados de Equipos Docentes y propuestas de mejora.
- Valoración del curso escolar y propuestas de mejora.

- Información del cargo de Dirección y propuesta de nombramiento de Equipo Directivo.

Si se contrastan los temas de las 'reuniones generales' con los de las reuniones del Claustro se observará que estás últimas tienen un carácter más formal pero, como dio a entender la misma Directora las 'reuniones generales' tienen un carácter más bien informativo, pues a ella le gusta mantener informado al profesorado sobre asuntos que afectan a todo el centro. Sin embargo, pueden considerarse reuniones informales del Claustro ya que si le interesa que conste en acta alguno de los asuntos tratados en 'reunión general', se incluye como punto del orden del día del siguiente Claustro.

Sumando las reuniones formales del Claustros y las 'reuniones generales', los profesores se reunieron a lo largo del curso en, al menos, diez ocasiones. Esto significa que has tenido bastantes ocasiones de interactuar estando todos juntos.

El Consejo Escolar se reunió en ocho ocasiones: tres veces el primer trimestre, una el segundo y cuatro el tercero. Los temas de las reuniones de Consejo Escolar fueron:
En el primer trimestre:
- Información de comienzo de curso.
- Aprobación de la PGAC.
- Aprobación de las visitas extraescolares.
- Propuesta de sanción de dos alumnos de Segunda Etapa.
- Constitución del nuevo Consejo Escolar.

En el segundo trimestre:
- Ratificación de la Jornada continua.
- Presentación de los resultados de la 1ª evaluación.
- Presentación de la gestión económica correspondiente al segundo semestre de 1992.

En el tercer trimestre:
- Aprobación del presupuesto anual del centro.
- Entrega de material de trabajo para la elaboración del P.E.C.
- Información de las obras del plan de R.A.M. (Reforma ampliación y mejora).
- Disciplina de algunos alumnos del centro.
- Baremación de solicitudes de matrícula.
- Solicitud de reducción de la jornada escolar a partir del 7-6.
- Actividades de fin de curso.
- Excursión general del centro.
- Propuesta y aprobación de Director/a del centro.
- Presentación del trabajo desarrollado por los profesores en cuanto al P.E.C.
- Valoración del curso escolar y propuestas de mejora.
- Información del cargo de Dirección y propuesta de nombramiento de Equipo Directivo.

Estos temas coinciden con los señalados por la Directora en una de nuestras entrevistas con ella (en ese momento se habían celebrado cinco reuniones del Consejo Escolar):

"...lo mismo pasa con los Consejos, se han hecho los que... por ejemplo cuando... a principio de curso para aprobar la memoria, para la organización del curso, en... Diciembre cuando se convocó y se hizo las nuevas elecciones del Consejo Escolar, luego en Enero porque había que ratificar la jornada continuada, ahora porque había que hacer la matrícula. O sea, que han sido reuniones punta y ahí se ha aprovechado y se han metido el resto de puntos del orden del día que interesaba" (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro el 27-4-1994, registrada en el relato de la 17ª visita).

Si se contrastan los temas del Claustro con los del Consejo Escolar se observará que diversos temas (aprobación de la PGAC; propuesta de Director/a del centro; información del cargo de Dirección y propuesta de nombramiento de Equipo Directivo) han sido abordados primero por el Claustro y luego llevados al Consejo Escolar, esto corrobora lo que señalabamos, casi al principio de este informe, al hablar de estos dos órganos de gobierno: en reuniones preparatorias del profesorado (Claustros o 'reuniones generales') se han tomado algunas decisiones que luego el Consejo Escolar sólo ha ratificado (pg. 27).

La recogida de datos acerca de las metas de las escuela, los procesos de toma de decisiones y de comunicación fue menos sistemática, y las informaciones recogidas fueron más fragmentarias. Por ello, lo expuesto a continuación ha de considerarse con más cautela, si cabe.

4.4. Las metas de la escuela

El propósito de este apartado es describir las metas de la escuela y de diversas unidades organizativas, reflexionar sobre el grado en que existe consenso entre los profesores acerca de las mismas, y en qué medida dicho consenso puede explicarse, en parte, por el tipo de relaciones y el patrón cultura profesional predominantes en la escuela.

Las informaciones que han servido de base para la elaboración de este punto fueron recogidas por medio de un *cuestionario* pasado al profesorado sobre las metas de la escuela,[66] de *entrevistas* formales (con siete profesores), de *conversaciones* informales (con varios profesores del centro) y de la consulta de *documentos* internos (Planes de centro desde el curso 1983-84 hasta el curso 1992-93, Memoria del curso 1991-92, Actas de Departamentos y Ciclos, Ordenes del día de Claustro y Consejo Escolar, y documentos relacionados con la historia del centro). Los materiales textuales de los que partimos para el análisis fueron: las transcripciones de las entrevistas, relatos de cada visita elaborados a partir de las notas de campo, fichas resumen de las actas de Dptos y Ciclos y los órdenes del día de las reuniones del Claustro y el Consejo Escolar, y fotocopias y resúmenes de documentos internos del centro.

Las metas son uno de los aspectos claves para comprender las escuela como organización. Pero ¿qué son las metas de la escuela? Podemos definirlas resumidamente como los intereses o propósitos que tienen una serie de personas -en el caso de la escuela podemos hablar al menos de profesores, alumnos y padres[67]- que les llevan a organizarse para desarrollar cierta actividad o trabajo (BELTRAN LLAVADOR y SAN MARTIN ALONSO, 1989).

Las metas pueden ser explícitas o implícitas. Metas explícitas son los propósitos y metas escolares formalmente declarados que suelen aparecer en el Proyecto Educativo del Centro o en el Plan de Centro, y las metas de enseñanza de individuos o grupos que pueden aparecer, por ejemplo, en documentos (actas de reuniones o proyectos de trabajo) de los equipos docentes. Metas implícitas son todos aquellos propósitos individuales o grupales que no están escritos pero influyen en el trabajo desempeñado por los miembros de la escuela (GONZALEZ GONZALEZ, 1992; DALIN & RUST, 1988).

---

[66] Dicho cuestionario, como ya señalamos, formaba parte del proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

[67] Decimos "al menos" porque en la configuración de las metas de la escuela participan también otras instancias: políticas -como el Parlamento nacional o autonómico, el Gobierno estatal o autonómico, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo...- y administrativas -como las diferentes Direcciones Generales y demás órganos intermedios del M.E.C. y de las Consejería de Educación...- (BELTRAN LLAVADOR y SAN MARTIN ALONSO, 1989).

Cuando se habla de las metas de la escuela, generalmente, se tiende a pensar en metas educativas relacionadas con los alumnos. Sin embargo, las metas de la escuela incluyen no sólo las relativas a aprendizajes de los alumnos sino también las orientadas a otros miembros de la comunidad educativa (profesores, padres...) o al propio funcionamiento del centro como organización. Para el análisis que haremos de las metas de la escuela utilizaremos como marco de referencia la clasificación de tipos de metas que aparece en la TABLA 7. Otra forma de analizar las metas de una escuela es ver cuáles son los agentes a quienes primordialmente se dirigen: alumnos, padres o profesores.

A. Metas del ámbito pedagógico

(a) Metas académicas
  1. Dominio de habilidades básicas y procesos fundamentales
  2. Desarrollo intelectual
(b) Metas vocacionales
  3. Educación para la carrera/educación vocacional
(c) Metas sociales y culturales
  4. Comprensión interpersonal
  5. Participación ciudadana
  6. Aculturación
  7. Carácter moral y ético
(d) Metas personales
  8. Bienestar emocional y físico
  9. Creatividad y expresión estética
  10. Autorrealización.

B. Metas del ámbito sociocultural (de relación con el entorno)

(a) Relaciones con los padres
(b) Relaciones con el entorno inmediato (barrio, pueblo o ciudad)
(c) Relaciones con agentes y agencias de apoyo externo (orientador del STOEP, Equipo Multiprofesional, asesores de CEP...)

C. Metas del ámbito organizativo (organización y funcionamiento del propio centro)

(a) Organización interna del profesorado
(b) Gestión y organización del centro
(c) Clima de relaciones del centro

TABLA 7. Tipos de metas de la escuela.[68]

[68] La clasificación de metas del ámbito pedagógico ha sido tomada de SERGIOVANNI (1991:154).

¿Cuáles son las metas explícitas de la escuela? Antes de presentar las metas explicitas de la escuela vamos a resumir la evolución de los objetivos generales del centro en los Planes de Centro de los cursos 1983-84 a 1992-93 (ver TABLA 8).

La primera vez que aparecen explícitamente objetivos generales -en los Planes de Centro consultados- es el curso 1984-85. Sin embargo, en el Plan de Centro del curso 1983-84, en el apartado de principios educativos, se puede leer lo siguiente:[69]

> "El fin primordial de este Centro es contribuir a la formación integral del alumno en su dimensión personal, social y trascendente, de acuerdo y con respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos humanos y libertades fundamentales recogidas en la Constitución" (Extracto del apartado "Principios educativos" Plan de Centro del curso 1983-84).

Para situarnos en la historia del centro, recuérdese que el curso 1983-84 fue el último año del mandato de la primera Directora, los años 1984-85 y 85-86 fueron el tiempo del mandato de la segunda Directora y desde el curso 1986-87 ocupa esa posición la actual Directora.

En el mismo texto aparece otro objetivo general, aunque en el mismo no se identifique como tal; es el siguiente:

> "Establecer una adecuada disciplina, que posibilite la recepción de los valores que se desea impartir" (Extracto del apartado "Principios educativos" Plan de Centro del curso 1983-84).

Según el mismo texto, se espera la participación de los padres en la vida del centro y la aceptación por los alumnos de las normas establecidas por los profesores.

> "Los padres, conscientes de sus derechos y responsabilidades, colaborarán con el Centro, aceptando y participando en la marcha y orientación del mismo.
> Los alumnos deberán colaborar en su propio desarrollo integral, participando en la tarea educativa y respetando las normas establecidas" (Extracto del apartado "Principios educativos" Plan de Centro del curso 1983-84).

En resumen, en ese momento las dos preocupaciones básicas, que recoge el Plan de Centro, eran:
(a) la formación integral del alumno, con especial énfasis en la formación de la personalidad y en la transmisión de valores, y
(b) el establecimiento -por los profesores con la colaboración voluntaria de los alumnos- de un sistema de disciplina que posibilitara un clima de trabajo adecuado.

Utilizando el esquema de la Tabla 7 puede decirse que las metas del centro tenían que ver con los ámbitos pedagogico -

---

[69] El documento de principios educativos es casi idéntico a otro documento titulado "Ideario del Colegio [Federico Mompou] de Santa Cruz de Tenerife" cuya redacción situamos por la misma época (ver ***ANEXO V*** documento nº 22). En el ***ANEXO XVIII*** reproducimos el documento de principios educativos.

enfatizándose las metas sociales y culturales- y de organización y funcionamiento del centro -subrayándose la creación de un clima ordenado y disciplinado.

Plan de Centro	Comentario general sobre las metas en el Plan de Centro	Ambitos que abarcan las metas
Curso 1983-84	Hay un apartado dedicado a principios educativos en el que aparecen algunas metas explícitamente.	**ámbito pedagógico** (metas sociales y culturales) **ámbito organizativo** (clima de relaciones)
Curso 1984-85	Aparece un apartado dedicado a los objetivos generales del colegio.	**ámbito pedagógico** (metas sociales y culturales, y personales) **ámbito sociocultural** (padres, entorno inmediato). **ámbito organizativo** (clima de relaciones)
Curso 1985-86	Aparece un apartado dedicado a principios educativos que recoge los contenidos en el R.R.I., que a partir del curso 90-91 se convertirían en los objetivos generales del centro.	**ámbito pedagógico** (metas académicas, vocacionales, sociales y culturales, y personales) **ámbito sociocultural** (padres). **ámbito organizativo** (organización interna)
Curso 1987-88	Aparece un apartado con principios educativos, algo diferentes a los del curso 85-86. En el R.R.I. aparece la misma lista de fines que el curso 85-86.	**ámbito pedagógico** (los cuatro tipos de metas) **ámbito sociocultural** (padres). **ámbito organizativo** (organización interna)
Curso 1990-91	Aparece un apartado dedicado a los objetivos generales del colegio, que son una modificación de los principios educativos del curso 1985-86.	**ámbito pedagógico** (los cuatro tipos de metas) **ámbito sociocultural** (padres). **ámbito organizativo** (organización interna)
Curso 1991-92	Aparece un apartado dedicado a los objetivos generales del colegio, que son los objetivos generales del curso anterior con leves modificaciones.	**ámbito pedagógico** (los cuatro tipos de metas) **ámbito sociocultural** (padres). **ámbito organizativo** (organización interna)
Curso 1992-93	Aparecen los mismos objetivos generales que el curso anterior.	Los mismos que el curso anterior

TABLA 8. Resumen de la evolución de los objetivos generales de la escuela en los Planes de Centro de los cursos 83-84 a 92-93.

Los objetivos que aparecen en el Plan de Centro del Curso 1984-85 pueden consultarse en la TABLA 9. Con una simple lectura puede observarse que los ámbitos de acción de los objetivos del centro se ampliaron notablemente. En el ámbito pedagógico aparecen metas sociales y culturales (objetivos 1, 2, 3, 4 y 6). El objetivo 6 es muy interesante porque según el mismo se espera que el trabajo educativo del centro contribuya al desarrollo no sólo de los alumnos, sino también de padres y profesores. También cambió, al menos en las intenciones, el tono de las relaciones profesores-alumnos (objetivo 5, objetivo organizativo relacionado con el clima de relaciones). Aparecen por primera vez metas socioculturales, de relación con el entorno, concretamente con los padres, otros centros y el mundo laboral (objetivos 7, 8 y 9). El objetivo 10 es muy significativo dado que está formulado en sentido negativo por lo que es muy probable que se introdujera

---

1. Lograr la toma de conciencia del alumno, de sí mismo, como punto de partida de toda comunicación.

2. Adquisición de un nivel de responsabilidad ante sí y ante los demás y de una postura crítica.

3. Lograr la cooperación como medio imprescindible para alcanzar cualquier objetivo.

4. Convivenvia democrática basada en el principio de respeto a los demás.

5. Crear un ambiente de confianza entre profesores y alumnos.

6. Despertar y desarrollar todas las capacidades y aptitudes de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, padres y profesores).

7. Colaboración e intercambio con otros centros docentes.

8. Contacto e interacción con el mundo laboral.

9. Toma de conciencia y colaboración activa de los padres en el desarrollo de la función docente.

10. Conseguir que la valoración del rendimiento educativo por medio de calificaciones no sea el fin.

TABLA 9. Objetivos generales del colegio, según constan en el Plan de Centro del curso 1984-85.

para contrarrestar una tendencia presente en ese momento en el centro: el fin de la enseñanza se limitaba a la valoración del rendimiento de los alumnos adjudicándoles calificaciones.

En el Plan de Centro del Curso 1985-86 aparece un apartado dedicado a principios educativos pero no aparecen objetivos generales (ver TABLA 10). Esta lista de principios educativos es deudora del documento de principios educativos del Plan de Centro del curso 1983-84 y precursora, casi literal, de los objetivos generales del centro del Plan de Centro del curso 1990-91.

---

1. Buscar el pleno desarrollo de la personalidad, mediante una formación humana integral, como derecho inalienable del niño y aspecto fundamental de nuestra tarea de educadores.

2. Formar en el niño el sentido de responsabilidad para consigo mismo, sus compañeros, sus profesores y en todas las tareas educativas.

3. Establecer los niveles que se consideren convenientes dentro de cada aula, para adaptar los programas oficiales a las características del niño.

4. Preparar a los alumnos a que adquieran una actitud frente a la vida y sean capaces de solucionar los problemas que se les puedan presentar.

5. Fomentar en los alumnos el espíritu comunitario y de solidaridad.

6. Mejorar la disciplina individual y colectiva que permita unas relaciones personales en armonía.

7. Orientar a los alumnos a lo largo de la escolaridad y especialmente antes de abandonar el colegio, hacia su futuro profesional, social y humano.

8. Conseguir que el profesorado funcione en equipo, como parte integrante de la comunidad educativa.

9. Establecer una amplia comunicación entre el profesorado y las familias de nuestros alumnos.

TABLA 10. Principios educativos del Centro, según constan en el Plan de Centro del curso 1985-86.

Reaparece un principio (principio 1) que implica una meta personal, que corresponde a una de las metas señaladas en el Plan de Centro del curso 1983-84; hay cuatro principios que suponen metas sociales y culturales (principios 2, 4, 5 y 6); aparece un principio que conlleva una meta académica (principio 3) y otro que implica una meta vocacional (principio 7); los dos últimos principios (8 y 9) están relacionados, el primero, con un meta organizativas (de organización interna) y, el segundo, con una meta sociocultural (relaciones con los padres). En el R.R.I., que

se incluye en el Plan de Centro, aparece la misma lista de principios educativos, mas uno más (ver ***ANEXO XIX***).

En el Plan de Centro del Curso 1987-88 aparece, de nuevo, un apartado con principios educativos, con pocas diferencias respecto a los del curso 1985-86 ya que sólo desaparece un principio (el número 4 del curso 1985-86, ver TABLA 10) y en su lugar aparece un principio de caracter académico que tiene que ver con una meta del ámbito pedagógico (el número 9; ver TABLA 11). No aparecen objetivos generales, pero en el R.R.I. consta la misma lista de principios educativos que el 1985-86.

---

1. Buscar el pleno desarrollo de la personalidad, mediante una formación humana integral, como derecho inalienable del niño y aspecto fundamental de nuestra tarea de educadores.

2. Formar en el niño el sentido de responsabilidad para consigo mismo, sus compañeros, sus profesores y con respecto a todas las tareas educativas.

3. Establecer los niveles que se consideren convenientes dentro de cada aula, para adaptar los programas oficiales a las características del niño.

4. Fomentar en los alumnos el espíritu comunitario y de solidaridad.

5. Mejorar la disciplina individual y colectiva que permita unas relaciones personales en armonía.

6. Orientar a los alumnos a lo largo de la escolaridad y, especialmente, antes de abandonar el colegio, hacia su futuro profesional, social y humano.

7. Conseguir que el profesorado funcione en equipo, como parte integrante de la comunidad educativa del Centro.

8. Establecer una amplia comunicación entre el profesorado y las familias de nuestros alumnos, a través de reuniones periódicas.

9. Lograr que la recuperación de los alumnos sea lo más efectiva posible.

TABLA 11. Principios educativos del Centro, según constan en el Plan de Centro del curso 1987-88.

Los objetivos generales del centro que aparecen en el Plan de Centro del Curso 1990-91 son prácticamente los mismos principios educativos del curso 1987-88, salvo que se suprimió el principio número 1 (ver TABLA 12 y compararla con la TABLA 10).

---

1. Formar en el niño el sentido de la responsabilidad para consigo mismo, sus compañeros, sus profesores y con respecto a todas las tareas educativas.

2. Establecer los niveles que se consideren convenientes dentro de cada aula para adaptar los programas oficiales a las características del niño.

3. Fomentar en los alumnos el espíritu comunitario y de solidaridad.

4. Mejorar la disciplina individual y colectiva que permita unas relaciones personales en armonía.

5. Orientar a los alumnos a lo largo de la escolaridad y, especialmente, antes de abandonar el colegio, hacia su futuro profesional, social y humano.

6. Conseguir que el profesorado funcione en equipo, como parte integrante de la comunidad educativa del Centro.

7. Establecer una amplia comunicación entre el profesorado y las familias de nuestros alumnos, a través de reuniones periódicas.

8. Lograr que la recuperación de los alumnos sea lo más efectiva posible.

TABLA 12. Objetivos generales del Centro, según constan en el Plan de Centro del curso 1990-91.

Los objetivos generales del centro que aparecen en el Plan de Centro del Curso 1991-92 (ver TABLA 13) son los objetivos generales del curso anterior con un modificación: se añadió un nuevo objetivo (el 8) que recoge -de alguna manera- el principio educativo que se suprimió el curso 1990-91 (objetivo nº 1, TABLA 11).

Los objetivos del curso 1992-93 son los mismos que los del curso 1991-92 por lo que podemos decir que la metas explícitas del centro son las que aparecen en la TABLA 13. El análisis de los mismos nos lleva a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el número de objetivos (9) no es demasiado elevado lo cual permite que pueda ir trabajándose en cada uno de ellos, aunque en diversa profundidad, a lo largo del curso escolar.

1. Formar en el niño el sentido de la responsabilidad para consigo mismo, sus compañeros, sus profesores y con respecto a todas las tareas educativas.

2. Establecer los niveles que se consideren convenientes dentro de cada aula para adaptar los programas oficiales a las características del niño.

3. Fomentar en los alumnos el espíritu comunitario y de solidaridad.

4. Mejorar la disciplina individual y colectiva que permita unas relaciones personales en armonía.

5. Conseguir que el profesorado funcione en equipo, como parte de la comunidad educativa del Centro.

6. Establecer una amplia comunicación entre el profesorado y las familias de nuestros alumnos, a través de reuniones periódicas.

7. Lograr que la recuperación de los alumnos sea lo más efectiva posible.

8. Lograr una formación integral en el alumno que le sirva para su posterior integración en la sociedad.

9. Orientar a los alumnos en su escolaridad y, especialmente, antes de abandonar el Colegio, hacia su futuro profesional, social y humano.

TABLA 13. Objetivos generales del colegio, según constan en la Programación General Anual del Centro de los cursos 1991-92 y 1992-93.

En segundo lugar, los objetivos se dirigen a tres agentes: *alumnos* (objetivos 1, 3, 4, 8 y 9), *profesores* (aunque todos los objetivos implican a los profesores puede decirse que los objetivos 2, 5, 6 y 7 les comprometen, especialmente el 5), y *padres* (el objetivo 6). Esto es muy positivo pues generalmente formulamos objetivos para los alumnos y quizás para los padres, pero no para nosotros mismos como profesionales. Aunque la lista es mejorable, existe cierto equilibrio entre los objetivos relativos a los distintos agentes.

En tercer lugar, los objetivos abarcan los tres ámbitos de la TABLA 7: los objetivos 1, 2, 3, 4, 7, 8 y 9 corresponden al ámbito pedagógico (los objetivos 2 y 7 implican metas académicas, el objetivo 9 conlleva una meta vocacional, los objetivos 1, 3, 4 y 8 suponen metas sociales y culturales), el objetivo 5 corresponde al ámbito organizativo (organización interna del profesorado) y el objetivo 6 corresponde al ámbito sociocultural

(relaciones profesores-padres); el objetivo 4 también puede incluirse dentro del ámbito organizativo (clima de relaciones en el centro).

Y, en cuarto lugar, que los objetivos -tal como están formulados- definen prioridades:

a) en cuanto al *aprendizaje de los alumnos* los objetivos revelan que el profesorado del centro considera que el aprendizaje de contenidos actitudinales es muy importante (objetivos 1, 3, 4, y 8), también se considera importante la orientación escolar y profesional (objetivo 9); según lo entiendo los objetivos 2 y 7 tienen que ver más con contenidos conceptuales y procedimentales; casi la mitad de los objetivos generales están relacionados con metas sociales y culturales de carácter moral y ético, comprensión interpersonal y participación ciudadana;

b) en cuanto a los *padres* se considera importante que los profesores mantengan una comunicación abundante y fluída con ellos (objetivo 6);

c) en cuanto a los *profesores* destacan cuatro prioridades:
- adaptar los programas oficiales a las características de los alumnos (objetivo 2);
- funcionar en equipo (objetivo 5);
- establecer una buena comunicación con los padres (objetivo 6), y
- prestar atención a la recuperación de los alumnos procurando que sea lo más efectiva posible (objetivo 7).

¿Existe cierto consenso acerca de las metas de la escuela en su conjunto? Como parte del proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro los profesores rellenaron un cuestionario sobre las metas de la escuela. Para responder a la pregunta acerca del grado de acuerdo que existe sobre las metas de las escuela nos apoyaremos principalmente en los resultados de dicho cuestionario.

El cuestionario constaba de tres preguntas: (1) ¿En qué medida estás de acuerdo con los objetivos generales del centro? (2) ¿En qué medida se estan consiguiendo? y (3) Sugiere algún objetivo que creas que falta. La primera pregunta había que constestarla según la siguiente escala: muy de acuerdo, de acuerdo, poco de acuerdo. La segunda pregunta había que constestarla según la escala: mucho, algo, nada.

Contestaron el cuestionario 8 personas, el 50% del personal docente del centro. Los resultados de las dos primeras preguntas los resumimos en la TABLA 14. En cuanto a la tercera pregunta, los profesores sugirieron los siguientes objetivos:

- Lograr que los alumnos sean más constantes en conseguir los objetivos propuestos.
- Lograr que los alumnos sean corteses, educados y respetuosos con las personas mayores, padres, profesores, amigos y compañeros (antiguamente urbanidad).

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con los objetivos generales del centro (ver TABLA 13)?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo
OBJ. 1	7 (87.5%)	1 (12.5%)	0
OBJ. 2	6 (66.6%)	1 (11.1%)	2 (22.2%)
OBJ. 3	7 (87.5%)	1 (12.5%)	0
OBJ. 4	7 (87.5%)	1 (12.5%)	0
OBJ. 5	6 (75%)	2 (25%)	0
OBJ. 6	6 (75%)	2 (25%)	0
OBJ. 7	7 (87.5%)	1 (12.5%)	0
OBJ. 8	5 (62.5%)	3 (37.5%)	0
OBJ. 9	6 (75%)	2 (25%)	0

2. ¿En qué medida se están consiguiendo?

	Mucho	Algo	Nada
OBJ. 1	3 (37.5%)	5 (62.5%)	0
OBJ. 2	4 (50%)	4 (50%)	0
OBJ. 3	4 (50%)	4 (50%)	0
OBJ. 4	1 (12.5%)	6 (75%)	1 (12.5%)
OBJ. 5	3 (37.5%)	5 (62.5%)	0
OBJ. 6	7 (87.5%)	1 (12.5%)	0
OBJ. 7	3 (37.5%)	5 (62.5%)	0
OBJ. 8	1 (12.5%)	7 (87.5%)	0
OBJ. 9	3 (42.8%)	4 (57.1%)	0

TABLA 14. Resultado del cuestionario sobre objetivos generales del centro (preguntas 1 y 2).

- Fomentar en el niño el sentido de respeto hacia los ancianos, padres, profesores, tanto en el centro como fuera de él.
- Mejorar el autocontrol y las relaciones interpersonales para conseguir un clima de trabajo adecuado que favorezca la convivencia y obrar de acuerdo con ellos.
- Concienciar a los alumnos para que sean capaces de apreciar los valores que rigen la vida y la convivencia, y de obrar de acuerdo con ellos.
- Manifestar una actitud favorable hacia el trabajo reflexivo y bien hecho (manual, intelectual, artístico, deportivo...) valorando su utilidad práctica y sus potencialidades lúdicas y formativas.

Un primer dato significativo es el reducido número de personas que contestó el cuestionario. Tenemos constancia de que, al menos, dos profesores más rellenaron el cuestionario pero no lo entregaron. Una de las razones de ello fue el poco tiempo que

dispusieron los profesores para rellenarlo. Se les entregó un mediodía después de clase y se recogió por la tarde.

Entre los profesores que respondieron hay bastante acuerdo (87.5% muy de acuerdo) acerca de los objetivos 1, 3, 4 y 7. Sobre los objetivos 5, 6 y 9 también hay cierto grado de acuerdo (75% muy de acuerdo). Los objetivos en los que hay menos grado de acuerdo son los números 2 y 8 (62.5% y 66.6% muy de acuerdo, respectivamente; ver TABLA 13).

¿Qué objetivos se están consiguiendo? Aquí hubo más diversidad de opiniones. El objetivo que la mayoría está de acuerdo que están alcanzando (87.5%, mucho) es el número 6, relacionado con la comunicación con los padres. Respecto a los objetivos 2 y 3 las opiniones oscilan equilibradamente entre "mucho" y "algo" (50% en ambos casos). En los demás objetivos hay cierto grado de acuerdo en que se están consiguiendo sólo algo. El objetivo 4 (relativo a la disciplina) es el que menos se ha alcanzado (un profesor contesto "mucho" -12.5%-, la mayoría contestó "algo" -75%- y otro nada -12.5%). Este dato es coherente con el tipo de objetivos propuestos en respuesta a la tercera pregunta: de ellos cuatro tienen que ver con la disciplina y la convivencia.

En cuanto al consenso sobre metas, podemos afirmar:

a) En primer lugar, existe cierto grado de acuerdo acerca de las metas formales del centro, aunque no todos los profesores interpretan de igual modo las metas, ni las tienen claras. Algunas evidencias de ello son la interpretación de las metas 5 y 6 ("Conseguir que el profesorado funcione en equipo, como parte de la comunidad educativa del Centro" y "Establecer una amplia comunicación entre el profesorado y las familias de nuestros alumnos, a través de reuniones periódicas", respectivamente). En la reunión del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria a la que tuve oportunidad de asistir las profesoras estuvieron discutiendo ambos objetivos generales del centro:

> "En cuanto al objetivo 6 sobre los padres hubo diversidad de opiniones. Quedó claro que no suelen reunirse con todos los padres. [Una de las profesoras de Preescolar] dijo que ella no lo hacía y [la profesora de 2º] dijo que hablaba con los padres más bien de modo individual, cuando hacía falta llamaba a algún padre o madre. [La otra profesora de Preescolar] dijo que a ella le parecía que "es como soltarles un discurso de cosas generales y no decir nada, o será que yo no sé hacerlo". Sin embargo, la profesora de 1º, contestando a [la profesora de Preescolar que habló primero] dijo: "Pero yo creo que lo haces pues, al entrar los niños al colegio, las madres están siempre preguntándote y hablando contigo -no en reuniones pero de una en una". Pusieron luego ejemplos del colegio y de otros colegios sobre experiencias de llamar a los padres y ver un cambio en el comportamiento de los niños" (Extracto de la reunión del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria; relato de la 16ª visita, 27-4-1993).

Los profesores de Segunda Etapa ponen más énfasis en esta meta y en el medio que se utiliza para llevarla a cabo (reuniones con todos los padres del grupo de alumnos), que las profesoras

de Preescolar y primer ciclo de Primaria.

> "En cuanto al objetivo 5 [una de las profesoras de Preescolar] planteó dos cuestiones: ¿Qué hacer con un profesor que no quiere colaborar? ¿Qué hacer para que colabore? Estuvieron discutiendo por un rato pero no llegaron a ninguna conclusión. [La profesora de 2º] decía que el Director debía llamarle la atención pero [las profesoras de Preescolar] decían que los profesores son funcionarios y no se les puede hacer nada. La profesora de 1º decía que era una cuestión moral que no se podía obligar a nadie a trabajar en equipo. Luego salió el tema de profesores que piden baja por enfermedad, concretamente por depresión y no están realmente enfermos. [Dos de ellas] contaron anecdotas de profesores que han hecho esto. Finalmente, a la pregunta contestaron que ellas sí trabajaban en equipo (mucho). En la reunión siguiente para la elaboración del PEC, en el grupo C, [una de las profesoras de Primaria] comentó que trabajan por parejas, por ciclos: Preescolar y Primer Ciclo de Primaria" (Extracto de la reunión del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria; relato de la 16ª visita, 27-4-1993).

Durante la elaboración del P.E.C., el grupo de trabajo B sobre las metas de la escuela -creo que fue a instancias de la coordinadora y sin la participación de todos sus miembros- eliminó el objetivo general 5 y lo fusionó con el objetivo general 4. Esto muestra que la interpretación que hicieron del objetivo 5 está más orientada a la relaciones interpersonales que a las relaciones de trabajo profesional.

Los dos últimos ejemplos revelan que no todos los profesores interpretan igual el funcionamiento en equipo de los profesores.

b) En segundo lugar, existe cierto consenso acerca de la necesidad de enfatizar ciertas metas: metas de carácter social y cultural relacionadas con las normas de convivencia. De las seis nuevas metas sugeridas por los profesores, cuatro tienen que ver con metas sociales y culturales.

c) En tercer lugar, el hecho de que la mayoría de las metas del centro tengan que ver con aspectos sociales y culturales, más que académicos, vocacionales o personales, revela que no hay acuerdos explícitos en metas que tengan que ver directamente con la enseñanza en el aula.

d) Y, en cuarto lugar, se echa en falta que los objetivos generales del centro se reflejen en planes de acción concretos, lo cual revela que las metas no son ampliamente compartidas ni plenamente asumidas por los profesores. Es cierto que se hacen cosas pero sin una conexión consciente entre las metas del centro y las actividades cotidianas. Algunos ejemplos: el objetivo 6 no se plasma en un plan concreto de actuación relacionado con las visitas de padres habituales a lo largo del curso; el objetivo 5 podría no se concreta en diversos criterios, que especifiquen las implicaciones prácticas del trabajo en equipo, y que se podrían utilizarse como referencia para gestionar y evaluar el trabajo de Departamentos y Equipos Docentes, no existe un plan de acción para alcanzar este objetivo; por otro lado, la labor tutorial, por ejemplo, se desempeña de modo individual y el apoyo pedagógico se gestiona entre cada profesor y la profesora de

apoyo, no coordinadamente entre todos; a pesar de que la necesidad de enfatizar metas relacionadas con la convivencia es una necesidad ampliamente compartida, no ha llevado a emprender, todavía, ninguna acción concreta. La importancia que se concede a las actividades complementarias es coherente con la importancia que tienen las metas sociales y culturales entre los objetivos generales del centro. Actividades complementarias comunes con un alto contenido educativo fueron, entre otras, las celebraciones del Día del Libro y del Día de Canarias y la celebración de una semana especial de ayuda a las familias bosnias que habitan en un pueblo de la isla. Por cursos o ciclos los grupos de alumnos suelen hacer visitas organizadas fuera del centro.

Por otro lado, el estudio de los materiales textuales analizados nos hacen pensar que en el terreno de las metas existen tensiones, al menos, en dos áreas específicas: el aprendizaje de los alumnos y la relación con los padres. Respecto al aprendizaje de los alumnos la tensión podemos resumirla como *énfasis social* vs. *énfasis académico*. Mientras que la tensión en cuanto a la relación con los padres podemos resumirla como *tomar en cuenta a los padres* vs. *dar prioridad a los profesores*.

En el desarrollo de la historia del centro puede observarse una tensión entre dos enfoques u orientaciones diferentes: una **orientación académica** y una **orientación social**. Algunas manifestaciones de la orientación social son: las intenciones del fundador, según los profesores entrevistados; varios documentos, entre ellos: (a) el más antiguo que se conserva en el que el Presidente del organismo público del que inicialmente dependió el colegio solicitaba, al Ministro de Educación y Ciencia, la constitución del "Consejo Escolar Primario", paso previo a la creación del centro (documento nº 1, ***ANEXO V***), (b) un documento anterior a la firma del acuerdo con el M.E.C. en el que el Presidente solicitaba, al Director General de Ordenación Educativa del M.E.C., la creación de cuatro unidades más de E.G.B. y una de formación profesional (documento nº 13, ***ANEXO V***) y (c) un documento titulado "Propuesta. Informe sobre reserva de plaza escolar en el Colegio [Federico Mompou] de [este organismo] a los nietos de funcionarios y trabajadores" de 15-6-84 (documento nº 26, ***ANEXO V***); la inclusión de un objetivo sobre el rendimiento educativo y las calificaciones en los objetivos generales del colegio en el Plan de Centro del curso 1984-85, y la importancia concedida a las actividades complementarias.

Como ya indicamos al reconstruir la historia del centro, la motivación principal de los fundadores del centro muestra un claro énfasis social (ver pág. 8):

> "El colegio se creó para atender a los hijos de los funcionarios del [organismo público]. El plan era proveerles no sólo de la EGB sino también Formación Profesional. Esto último no le salió" (Extracto de la entrevista con el Jefe del Dpto. de Matemáticas, 23ª visita; relato del 15-6-93.)

Esta afirmación de uno de los profesores entrevistados queda corroborada por diversos documentos de la historia del centro.

Citaremos sólo dos:

> "Que el próximo pasado año fueron entregadas a sus beneficiarios 110 viviendas construídas por el (...) M.O.P. para el personal obrero de [este organismo público], que unidas a las 30 construídas anteriormente por [el propio organismo], hacen un total de 140 viviendas...
>
> Que dada la distancia existente entre estas viviendas y los grupos escolares más próximos, se ha creado un problema de enseñanza en relación con los hijos de los obreros que allí viven, cuyo censo asciende a 148 niños de edades comprendidas entre los 2 y 14 años.
>
> Que es propósito de [este organismo] que ha sido la creación de cuatro Escuelas de Patronato[70] precisamente para la debida atención escolar de los citados menores, a cuyo fin dispone, junto al grupo de viviendas, de una gran extensión de terreno con un edificio en el que actualmente se realizan obras de adaptación para instalar en él las escuelas, y que estarán terminadas para el próximo año..." (Extracto del documento nº1 sobre la historia del centro).

> "En caso de que por ese Ministerio se autorice la creación del Centro de Estatal con Administración Especial, será preciso ampliar en cuatro unidades escolares las cuatro unidades ya autorizadas. Teniendo en cuenta que gran parte de los alumnos que cursan sus estudios de E.G.B. en este Colegio son hijos y familiares de obreros y empleados de [este organismo], sería también muy conveniente la autorización de otra unidad escolar más para la primera fase de iniciación profesional que facilitaría el acceso de un número considerable de alumnos que, al terminar el octavo curso de E.G.B. derivarían hacia las Escuelas Profesionales y Universidades Laborales" (Extracto del documento nº13 sobre la historia del centro).

La tensión entre el énfasis social y el énfasis académico en la atención y el aprendizaje de los alumnos la vemos reflejada en el informe, con fecha de 15-6-84, citado más arriba:

> "..por virtud del vigente criterio de preferencia del 'hermano' - de quien ya tiene plaza, se engendra una dinámica que, en un breve plazo, desnaturalizará la finalidad específica que justificó en su día el establecimiento del Colegio, que pasaría a convertirse en uno más renunciando a sus especificidades y carácter, y sobre todo en su aspecto social, en cuanto que la mayor parte de los alumnos proceden de familias que, a más de ser ajenas a [este organismo] ostentan una cualificación social y económica que desborda el inicial propósito que alumbró la creación del Centro" (Extracto del documento nº26 sobre la historia del centro).

A partir de cierto momento comenzaron a acceder al centro hijos de familias con una posición social más elevada y, ya en el curso 1984-85 el 53% de los alumnos no eran familiares de empleados del organismo público del que dependía el centro (según escrito de la entonces Directora del centro al presidente del organismo; documento nº 31, ***ANEXO V***).

El objetivo sobre el rendimiento educativo y las calificaciones incluído en el Plan de Centro del curso 1984-85 ("Conseguir que la valoración del rendimiento educativo por medio de calificaciones no sea el fin", ver TABLA 9) ilustra también la tensión entre el énfasis social y el énfasis académico. Es muy significativo que el objetivo esté formulado en sentido negativo

---

[70] Quiere decir cuatro aulas o unidades.

por lo que es muy probable que se incluyera para contrarrestar una tendencia académica (¿o quizás habría que decir mejor academicista?) presente en el centro. Ya comentamos la importancia dada en el centro a las actividades complementarias, por lotanto no abundaremos en ello.

Algunas manifestaciones de la orientación académica son: la estructura de la planificación de la enseñanza que consta en la Programación General Anual del Centro del curso 1922-93; la importancia concedida a la evaluación inicial y global, y su reflejo en las actas de las reuniones de los Departamentos y Equipos Docentes y en la Memoria del curso 1991-92, así como los acuerdos sobre el proceso de evaluación en los Planes de Centro de los cursos 1987-88 y 1989-90; la preferencia de los profesores del centro por mantener un profesor de apoyo más que por conseguir una plaza de Educación Especial; la costumbre de hacer orlas para los alumnos de octavo (también para los de 2º, no sé si para todos); y la celebración de la cena de fin de curso y entrega, durante la misma, de diplomas a los alumnos de 8º.

En cuanto a las programaciones por ciclos, que aparecen en la Programación General Anual del Centro del curso 1992-93, pueden hacerse las siguientes consideraciones:

En primer lugar, existe un embrión de marco curricular común por ciclos en Educación Infantil, Primer Ciclo de Primaria y Segundo Ciclo de Primaria. Sin embargo, no es así a partir de 5º de EGB, donde el trabajo de planificación -y seguramente de desarrollo de la enseñanza en el aula- tiene un carácter marcadamente individual, dado que se ha planificado por áreas y según cursos, no por ciclos.

Y, en segundo lugar, en la programación por ciclos el elemento del curriculum más desarrollado ha sido los contenidos, generalmente los de las áreas básicas (Lenguaje y Matemáticas). En Primer Ciclo de Primaria se han planificado contenidos en Lenguaje y Matemáticas, en Segundo Ciclo de Primaria se han planificado las áreas de Lenguaje y Experiencias, en 5º de E.G.B. Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, y en Segunda Etapa Lenguaje, Matemáticas, Inglés y Francés. En general se observa una ausencia de planificación del área Educación Artística, que con la Reforma se pretende enfatizar, quizás por la ausencia en el centro de especialista en Música. Los elementos del curriculum menos desarrollados en todos los casos han sido la metodología y la evaluación.

Hay varios indicios del énfasis en la evaluación. Algunos de ellos son: el lugar que ocupa los comentarios sobre la evaluación en las actas de las reuniones de Equipo y Departamentos, la importancia que se le concede a la evaluación inicial que se le hace a los alumnos al comenzar el curso en Lenguaje y Matemáticas, y la evaluación global al finalizar el curso; el hecho de que gran parte de la Memoria consiste en muestras de las pruebas de evaluación global (final) y gráficas de suspensos y aprobados (ver guión de la Memoria en el ***ANEXO XX***) y los acuerdos sobre el proceso de evaluación en los Planes de

Centro de los cursos 1987-88 y 1989-90. Vamos a detenernos un poco en este último indicio.

En el Plan de Centro del curso 1987-88 aparece un apartado denominado "Proceso de evaluación" en el que se hacen constar acuerdos de los profesores en cuanto a la evaluación de los alumnos. El proceso que se describe tiene cinco pasos:

a) establecimiento (por los Dptos.) de los objetivos que pretendemos conseguir,
b) la evaluación inicial,
c) la evaluación permanente,
d) sesiones de evaluación (dos cada evaluación, como mínimo) y
e) la evaluación final (ámbitos sobre los que se toman acuerdos).

En el Plan de Centro del curso 1989-90 aparece el mismo texto -con algunas modificaciones- pero con otra denominación: "Normas de evaluación para determinar el grado de cumplimiento de lo programado". La estructura también es algo diferente, se incluyen cuatro pasos (el paso evaluación final se denomina evaluación global) porque la parte relativa a las sesiones de evaluación (una por evaluación como mínimo) se incluye como un apartado final. Que en los Planes de Centro conste este apartado y que la aborden con detalle revela que los profesores consideran importante la evaluación. El proceso descrito, que incluye evaluación inicial y final (o global), y la especificación de los ámbitos[71] sobre los que tomar decisiones es un indicio del énfasis académico.

En el relato de una de las visitas aparece la preferencia de una profesora de apoyo frente a una plaza de Educación Especial:

> "[La Directora] le comentó a [otra profesora] algo que ya me había comentado a mí durante mi anterior visita al centro. El Inspector les propuso crear un aula de Educación Especial, de hecho estuvo a punto de salir publicada la plaza -como puesto de trabajo- en el B.O.C. 'Nos negamos pues eso hubiera supuesto tener a ñinos sordos, y con otros retrasos. Solicitamos que se mantuviese un profesor de apoyo' -dijo" (Extracto del relato de la visita 23ª, 17-6-1993).

La confección de orlas y la celebración de una fiesta de fin de curso en la que se entregan a la promoción que termina la E.G.B. son rituales y ceremonias que ilustran la orientación académica.[72]

---

[71] En "la Evaluación Global se toman los siguientes acuerdos:
- Calificaciones correspondientes al último período.
- Calificaciones finales de curso.
- Observaciones finales y Consejo Orientador, sobre todo a los alumnos de Octavo.
- Actividades de recuperación en torno a la materia en que falle el alumno" (Extracto del Plan de Centro del curso 1989-90).

[72] Según DEAL (1985) la 'cultura organizativa' comprende un número identificable de elementos: (a) creencias y valores, (b) comprensiones, actitudes, significados y normas (a las que se llega a través de la

En el relato de una de las visitas al centro recogí lo siguiente:

> "Estando en Dirección vi sobre la mesa de Clary la orla de los de octavo, ponía XIX Promoción del Colegio Miguel Pintor (lo de las orlas, también los de 2º tienen parece ser uno de los ritos de la escuela)" (Extracto del relato de la visita 26ª, 25-6-1993).

En el relato de una visita anterior apareció la costumbre de celebrar una cena de fin de curso:

> "[Ana] contó que la Directora del otro colegio del barrio 'copia' sin problema las buenas ideas que ve y este curso (o quizás el pasado) hizo una fiesta de fin de curso. Hicieron unos diplomas o unas orlas y los entregaron a los alumnos en una comida especial en el comedor del centro. La alegría de padres y alumnos fue grande: 'Hasta algunos niños lloraron -me dijo la otra Directora'" (Extracto del relato de la visita 23ª, 15-6-1993).

Creo que actualmente la orientación académica pugna por alcanzar la hegemonía debido a la clase social de las familias de las que proceden una mayoría de los alumnos y a la propia fama que se ha ido ganando el centro de tener buenos profesores y un buen nivel académico, aparte del apoyo que recibe esta orientación por parte de algunos profesores definitivos. Esto contrasta con el hecho de que entre los objetivos generales del centro no aparezcan acuerdos concretos sobre metas académicas, sino sobre metas sociales y culturales. Por otra parte, la meta académica que aparece (TABLA 13, obj. 2) muestra que los profesores tienen bastante discrecionalidad a la hora de adaptar el curriculum oficial a sus grupos clase. Esto en sí mismo no es negativo pero corrobora que el tipo de relaciones de trabajo predominantes en el centro en su conjunto no es la colaboración estrecha.

La tensión existe porque hay profesores que tienen una orientación más académica pero también hay otros que tienen una orientación más social. Este fenómeno se observa sobre todo en Segunda Etapa. En una conversación informal con el Jefe se Estudios me comentó que algunos profesores de Segunda Etapa no ven bien que al terminar la E.G.B. los alumnos que no hayan conseguido el graduado escolar pasen automáticamente a 3º de Educación Secundaria Obligatoria en los centros que están anticipando la implantación de ese tramo de la escolaridad en la isla. Hacía poco tiempo, habían tenido una discusión informal debido a que algunos alumnos del centro que habían terminado 8º

---

interacción social), y (c) símbolos, rituales y ceremonias.

Las creencias y valores son los elementos más difíciles de captar dado que no son directamente sino que están internalizados y guían los juicios de valor acerca de lo que sucede en la escuela. Las normas y reglas compartidas establecen los límites entre la conducta aceptable e inaceptable y guían las acciones cotidianas, pero al llegar a formar parte de la vida de una organización son más fáciles de percibir para los miembros recién llegados que para los miembros antiguos de la institución. Los símbolos, rituales y ceremonias son los modos en que se expresan y materializan algunos de los significados que conforman la cultura organizativa (SERGIOVANNI, 1991; NIAS, SOUTHWORTH & YEOMANS, 1989).

de E.G.B. sin graduado escolar el curso 1991-92 habían realizado 3º de E.S.O. el curso 1992-93 y con cierto éxito. El se identificó, junto a otros colegas de Segunda Etapa que nombró, con la idea de que ese es uno de los aspectos positivos de la reforma, mientras que nombró a otros colegas a los que eso les parece "bajar el nivel".

En los últimos tiempos también ha aparecido una tensión entre dos enfoques diferentes: **tomar en cuenta las opiniones de los padres**, tratándolos en igualdad de condiciones en la vida del centro -y especialmente en situaciones conflictivas- o **dar prioridad a las perspectivas de los profesores**. No disponemos de una gran cantidad de evidencias para apoyar esta tesis pero creemos que las que presentamos a continuación son suficientes. Aparecieron en la última entrevista con la Directora del centro. Cuando le preguntamos "¿Cuáles han sido tus tres mayores preocupaciones este curso?" contestó:

> "En primer lugar, los niños que cada año no alcanzan el nivel mínimo de conocimientos escolares: los niños que pasan de ciclo sin haber adquirido los conocimientos mínimos y los niños que abandonan el colegio sin obtener el Graduado Escolar.
>
> En segundo lugar, en el momento en que decidí dejar la Dirección y marcharme del centro [entre Mayo y principios de Junio], quién se haría cargo de la Dirección.
>
> Y, en tercer lugar, que no se deterioraran las relaciones padre-profesor-alumnos, que se están deteriorando" (Extracto de la entrevista con la Directora del centro celebrada el 5-7-95; relato de la 29ª visita).

Luego me contó un suceso del último Claustro del curso y comentó que en otros colegios los profesores se dividen en dos bandos: los que defienden a un compañero siempre, por ser compañero y aquellos "más razonables" -así los califico ella- que dependiendo de la situación apoyan o no al compañero.

En la misma entrevista le preguntamos: "¿Cuáles son tus tres ilusiones o cosas que quieres ver hechas el próximo curso?". Esta fue su respuesta:

> "En primer lugar, que las relaciones padres-profesores-alumnos sean lo más agradables/afables posible.[73]
>
> En segundo lugar, que el Proyecto Educativo de Centro sea un instrumento válido para toda la Comunidad Educativa (profesores, padres y alumnos) y que se utilice para todo.
>
> En tercer lugar, formar un grupo de trabajo que elabore actividades para la conservación del medio ambiente (dentro de una convocatoria de la Consejería sobre Educación Ambiental)" (Extracto de la entrevista con la Directora del centro celebrada el 5-7-95; relato de la 29ª visita).

Los profesores, de modo natural, tendemos a ponernos a la defensiva frente a los padres pero, evidentemente, no es honesto mantener una posición sesgada de defensa a ultranza de un

---

[73] A lo largo del curso 1993-94 surgieron, al menos, dos situaciones problemáticas que dieron la razón a la Directora en su preocupación por este tema.

compañero sin tomar en consideración las circunstancias de cada situación problemática. En el centro hay profesores que no mantienen esta posición y eso crea tensiones.

¿Cuáles son las metas de las unidades organizativas? Para responder a esta pregunta utilizaremos, principalmente, el contenido de las actas de Ciclos y Departamentos y las entrevistas con los respectivos Coordinadores y Jefes.

Del análisis de las actas de las reuniones del **Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria** no se desprende ninguna meta explícita, pero queda claro que la meta implícita es:
a) Preparar conjuntamente actividades para días especiales (actividades complementarias).
En la entrevista con la Coordinadora del Equipo apareció como preocupación principal algo que puede ser considerado como meta:
b) Fomentar el hábito de la lectura en los alumnos desde Preescolar.

Del análisis de las actas de las reuniones se desprende un meta explícita del **Equipo Docente de Ciclo Medio:**
a) Insistir en el cálculo operatorio y mental y en el razonamiento como aspector básicos del área de Matemáticas; y recalcar la lectura oral y la comprensión, la ortografía y la caligrafía como aspectos básicos del área de Lenguaje.
También queda claro que metas implícita son:
b) Preparar conjuntamente actividades complementarias.
En la entrevista con la Coordinadora apareció como preocupación del Equipo algo que también puede ser considerado como meta:
c) Intercambiar ideas sobre la enseñanza.

Dado que no fue posible consultar las actas de sus reuniones, las metas del **Equipo Docente de Segunda Etapa** las hemos extraído de nuestra entrevista con el Coordinador del Equipo. Metas (creemos que más bien implícitas) son las siguientes:
a) Que los alumnos tengan un buen rendimiento académico.
b) Que haya un buen régimen de disciplina y resolver los conflictos de disciplina que aparezcan a lo largo del curso.

Del análisis de las actas no se desprende que ninguna meta explícita del **Dpto. de Matemáticas.** Sin embargo, queda claro que su meta implícita es:
a) Abordar todas las funciones que la circular nº 1 (la Resolución de 1-8-1992) atribuye a los Departamentos (ver nota 32) dado que en los órdenes del día de las reuniones aparecen citadas, casi siempre, literalmente.
En la entrevista con el Jefe del Dpto. apareció como tarea principal la actualización de las programaciones -los contenidos a enseñar- Esta es una de las funciones que le atribuye al los Dptos. la circular nº 1.

Del análisis de las actas se desprende que las metas explícitas del **Dpto. de Lenguaje** son las siguientes:
a) Seguir con el vaciado de los contenidos mínimos, comenzado el curso anterior.
b) Puesta en marcha del Periódico Escolar.

Aunque no aparece como tal, otra meta del Equipo es:
c) Dar prioridad a la lecto-escritura, pues todos los miembros del mismo coinciden en que este es el principal problema del Area de Lenguaje.
Este último objetivo apareció también en la entrevista con la Coordinadora del Equipo.

¿Existe cierto consenso acerca de las metas de las unidades organizativas? No tenemos evidencias suficientes para abordar esta pregunta, sin embargo nos atreveremos a hacer, simplemente, algunos comentarios.

El Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria comparte -como Equipo- pocas preocupaciones acerca de la enseñanza en el aula y el aprendizaje de los alumnos.

Los miembros del Equipo Docente de Ciclo Medio comparten algunas preocupaciones pedagógicas, que han puesto en común en las reuniones, pero faltaría llegar a acuerdos definidos sobre las mismas y articularlas como metas para que pudieran servir de guía al trabajo del Equipo.

El Equipo Docente de Segunda Etapa es el más numeroso y, quizás por ello, las preocupaciones que comparte son de un carácter general no relacionadas directamente con la enseñanza en el aula y se puede decir que no tienen en común ninguna meta sustancial en este sentido.

Los miembros del Dpto. de Matemáticas comparten algunas precupaciones relacionadas principalmente con el rendimiento y la actitud de los alumnos hacia la asignatura, pero tampoco tienen en común ninguna meta sustancial.

El Dpto. de Lenguaje ha conseguido sacar adelante el Periódico Escolar, que es una de las metas que se habían propuesto sus componentes al principio del curso escolar 1992-93. Esto denota que al menos han trabajado en la misma dirección y han compartido, en mayor o menor grado, esta tarea. Este objetivo ha consumido todas las energías de modo que es el único que han alcanzado. Consideramos que el trabajo del Dpto. de Lenguaje ha sido el más estable de todas las instancias intermedias de coordinación (Ciclos y Dptos.), dicha estabilidad puede explicarse, en buena medida, por la necesidad de hacer frente a esta tarea que ha asumido.

¿Existe alguna evidencia que nos incline a pensar que el tipo de relaciones de trabajo y cultura profesional dominantes influyen en la comunidad de metas? MILES (1965; citado por SERGIOVANNI & STARRAT, 1983) propuso el concepto de 'salud organizativa' para referirse a aquellas organizaciones que no sólo tienen la capacidad de sobrevivir a su entorno, sino que

también son capaces de hacer frente a las circunstancias ambientales de forma adecuada durante mucho tiempo y de desarrollar y ampliar su capacidad para hacer frente y sobrevivir a las dificultades. Se les denomina organizaciones 'innovadoras' o 'creativas', o también organizaciones 'adaptables'. Para caracterizar la salud organizativa Mathew MILES (1965; citado por SERGIOVANNI & STARRAT, 1983) utilizó diez dimensiones, la primera de las cuales es tener "unas metas razonablemente *claras* y *aceptadas*". En una organización sana sus miembros tienen una visión relativamente clara de las metas de la organización que son, además, bien aceptadas por todos. La claridad y aceptación no es suficiente para que haya salud organizativa pues las metas deben ser, además, *realizables* con los recursos existentes o disponibles y *apropiadas* -más o menos congruentes con las demandas del entorno.

Según la literatura consultada sobre el tema, puede esperarse que si el tipo de relaciones de trabajo y cultura dominantes es colaborativa, o tiende a ella, los profesores del centro o de la unidad organizativa se caracterizarán por compartir ciertas metas (ESCUDERO MUÑOZ, 1986; FULLAN, 1985; FULLAN, BENNETT & ROLHEISER-BENNETT, 1990; STOLL & FINK, 1992; WILSON & CORBETT, 1983). Sin embargo, no es posible asegurar qué va primero, es decir, si la comunidad de metas lleva a la colaboración o las relaciones de colaboración promueven el alcanzar acuerdos respecto a las metas. LIEBERMAN (1986), por ejemplo, considera que al principio son las actividades de un grupo las que impulsan la colaboración, no las metas. Después que los miembros del grupo ha trabajado juntos es cuando se clarifican las metas más amplias para la colaboración.

Pensando en el centro en su conjunto ¿de qué modo influye el tipo de relaciones dominante -la cooperación- y la cultura profesional dominante -colegialidad artificial- en que los profesores compartan ciertas metas?

Por una lado, como hemos visto, el centro tiene unas metas formales, en las que los profesores están más o menos de acuerdo, pero que no son interpretadas del mismo modo por todos. Esto significa que, aunque desde nuestro punto de vista son realizables y apropiadas, no todos los profesores valoran igual el grado de viabilidad y adecuación de cada meta (de ello pusimos algun ejemplo anteriormente), y, por lo tanto, las metas no son compartidas por todos. Por otro lado, existen ciertas tensiones entre perpectivas diferentes acerca de la escuela en lo que se refiere al aprendizaje de los alumnos y las relaciones con los padres.

Además, si analizamos las acciones conjuntas de todos los profesores y de las distintas unidades organizativas (Ciclos y Departamentos) y su grado de correspondencia con las metas del centro observaremos que no existe una relación estrecha entre ellas, es decir: las acciones emprendidas por el Claustro, los Departamentos y los Ciclos no están dirigidas consciente y coordinadamente a la consecución de los objetivos generales del centro.

Todo ello nos hace pensar que el tipo de relaciones de trabajo y cultura profesional dominantes influyen en que no haya un compromiso compartido acerca de las metas del centro y, a la vez, son producto de la ausencia de metas claras centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Si el trabajo de Ciclos y Departamentos tiene que ver, principalmente, con tareas relacionadas indirectamente con la enseñanza en el aula es normal que los profesores no compartan por igual los objetivos generales del centro. Por otro lado, si los profesores no comparten una visión común de las metas del centro es natural que el tipo de relaciones de trabajo y cultura profesional dominantes hayan sido la coordinación y la colegialidad restringida. ¿Cómo escapar de este círculo vicioso? Al final de este informe haremos algunos comentarios y propondremos alguna sugerencia en este sentido.

Pensando en cada Equipo Docente y en cada Departamento ¿de qué modo influye el tipo de relaciones de trabajo dominante en que los profesores compartan ciertas metas?

Como ya señalamos, el **Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria** no tiene metas explícitas, aunque una meta implícita es "Preparar conjuntamente actividades complementarias" y una preocupación común es "Fomentar el hábito de la lectura en los alumnos desde Preescolar". Ello nos hace pensar que el tipo de relaciones de trabajo dominante es consecuencia de la ausencia de una comunidad de metas, pero también influye en que no haya metas del Equipo compartidas. Si el trabajo del Equipo ha tenido que ver casi exclusivamente con tareas relacionadas indirectamente con la enseñanza en el aula es natural que los profesores no compartan metas relacionadas con la enseñanza. Por otro lado, si los profesores no tienen metas comunes como Equipo es normal que el tipo de relaciones de trabajo dominante haya sido la coordinación en torno a la preparación de actividades complementarias.

El **Equipo Docente de Ciclo Medio** ha tenido una meta explícita relacionada directamente con la enseñanza: "Insistir en el cálculo operatorio y mental y en el razonamiento como aspector básicos del área de Matemáticas; y recalcar la lectura oral y la comprensión, la ortografía y la caligrafía como aspectos básicos del área de Lenguaje", y dos metas implícitas: "Preparar conjuntamente actividades complementarias" e "Intercambiar ideas sobre la enseñanza". No sabemos hasta qué punto estas metas son compartidas; sin embargo, consideramos que el tipo de relaciones de trabajo dominante es, a la vez causa y consecuencia de grado de acuerdo en cuanto a las metas. El trabajo del Equipo ha tenido que ver con tareas relacionadas indirectamente con la enseñanza en el aula pero tambien con temas de aula. Por ello no es extraño que la meta explícita del Equipo tenga que ver con la enseñanza en el aula. A su vez, la meta explícita ha propiciado el intercambio de ideas sobre la enseñanza; sin embargo, aunque ha existido diálogo profesional los miembros del Equipo Docente no han llegado a acuerdos definidos sobre temas de aula. ¿Por qué los profesores no han llegado a más acuerdos sobre temas de aula?

El **Equipo Docente de Segunda Etapa** ha tenido dos preocupaciones básicas: que los alumnos tengan un buen rendimiento académico y resolver los conflictos de disciplina que han aparecido a lo largo del curso. El que estas preocupaciones compartidas sean de carácter general, no relacionadas directamente con la enseñanza, explica que el tipo de relaciones de trabajo tiende al aislamiento. Esa tendencia al aislamiento, seguramente ha contribuído que los temas de aula se confinaran al arbitrio de cada profesor.

El **Dpto. de Matemáticas** tiene una meta implícita -que no sabemos si es compartida por todos sus componente; sus miembros tienen algunas precupaciones relacionadas principalmente con el rendimiento y la actitud de los alumnos hacia la asignatura, pero no tienen en común ninguna meta sustancial. Ello explica que el tipo de relaciones de trabajo dominantes en el Equipo oscile entre la autocracia y el aislamiento. La ausencia de diálogo profesional acerca de la enseñanza en el aula les ha impedido llegar a acuerdos sobre metas comunes.

El **Dpto. de Lenguaje** tiene dos metas bien definidas y una preocupación pedagógica compartida. Ha conseguido alcanzar una de ellas: la edición del Periódico Escolar. Aunque la consecución de este objetivo ha consumido todas su energías ha servido de catalizador del trabajo del Equipo que ha mantenido relaciones de coordinación en este aspecto. Si Ann LIEBERMAN (1986) tiene razón al considerar que lo que impulsa la colaboración al principio son las actividades del grupo, este Equipo está en el camino hacia el desarrollo de relaciones de colaboración.

4.5. Los procesos de toma de decisiones

El propósito de este apartado es describir cuáles son los ámbitos temáticos en los que los profesores participan en la toma de decisiones de la escuela, en su conjunto y en las distintas unidades, y cuál es su grado de influencia en las mismas; y reflexionar sobre el modo en que el tipo de relaciones de trabajo y cultura profesional predominantes inciden en ello.

La información utilizada para describir los procesos de toma de decisiones en el centro fue recabada por medio de *entrevistas* (con siete profesores), la *observación participante* (asistencia a reuniones y observación de sucesos cotidianos), y la consulta de *documentos* internos (Actas de Departamentos y Ciclos, Ordenes del día del Claustro y el Consejo Escolar). Los materiales textuales de los que partimos para el análisis fueron: las transcripciones de las entrevistas, relatos de cada visita elaborados a partir de las notas de campo, fichas resumen de las actas de Dptos. y Ciclos, y los órdenes del día de las reuniones del Claustro y el Consejo Escolar.

La toma de decisiones es uno de los procesos que continuamente tienen lugar en las organizaciones. Es uno de los procesos más complejos y de difícil acotación. Sin embargo, para entendernos, vamos a partir de la siguiente definición: tomar decisiones es elegir un curso de acción a seguir entre varias opciones posibles. En una escuela las decisiones a tomar son de distinto tipo, según el ámbito al que afecten (BELTRAN y SAN MARTIN, 1989). MAHAFFY (1989) ha propuesto la siguiente clasificación de ámbitos de decisión en los que pueden participar los profesores, ordenados de mayor a menor frecuencia:

a. Curriculum y enseñanza
b. Tareas de los alumnos y disciplina
c. Gestión de recursos (espacios: laboratorio, biblioteca, canchas deportivas,...; tiempo: horarios)
d. Asignación de recursos
e. Relaciones con la comunidad
f. Personal de la escuela

Además, las decisiones pueden ser tomadas de modo individual o colectivo, por todos o parte de los miembros de la escuela o de alguna de sus unidades organizativas. Por otra parte, la participación en la toma de decisiones puede ir de la ausencia de participación, pasando por la consulta y la toma de decisiones compartida con otros agentes, hasta la toma de decisiones autónoma. MAHAFFY (1989) sugiere la siguiente taxonomía de niveles de participación en la toma de decisiones:

1. No participar
2. Dar información a quien toma decisiones
3. Ayudar a formular alternativas
4. Sugerir alternativas específicas
5. Revisar y comentar una propuesta (poder de veto)
6. Tomar la decisión conjuntamente
7. Tomar la decisión

¿Cuáles son los ámbitos temáticos en los que los profesores participan conjuntamente en la toma de decisiones?

El análisis de las actas Equipo Docente de Ciclo Medio que recogen lo tratado en tres 'reuniones generales', y de los órdenes del día de las reuniones del Claustro muestra que las decisiones en las que participan los profesores colectivamente tienen que ver con los siguientes temas:

- Planificación del centro: elaboración del documento *Programación General Anual del Centro*.
- Elaboración y aprobación del horario de exclusiva y cambios en el mismo.
- Asignación de tareas a los tutores.
- Elección de representantes en el Consejo Escolar.
- Plan de actividades extraescolares.
- Aprobación de las propuestas de Director y Equipo Directivo.
- Sanción a alumnos por problemas de disciplina.

Para recabar datos sobre la toma de decisiones pedimos a la Directora que rellenara un breve cuestionario sobre la toma de decisiones en la escuela.[74] El análisis de las respuestas de la Directora muestra que las decisiones en las que los profesores como grupo pueden participar -activamente o siendo consultados- tienen que ver con los siguientes temas:

- Organización de un modo nuevo la enseñanza de la lectura en la escuela.
- Realización de cambios en el horario escolar que afectan a toda la escuela.
- Qué método de enseñanza se va a utilizar en varios grupos.
- Solicitud de profesores de apoyo.
- Nombramiento del Director.
- Escoger el mejor curso de acción a seguir para abordar un problema serio de disciplina.
- Desarrollar una unidad didáctica o asignatura que no se encuentra en el curriculum oficial (por ejemplo: educación ambiental, educación sexual).
- Establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela (aulas, laboratorios, canchas de deportes...) por los alumnos y los profesores.

Además de solicitar profesores de apoyo, los profesores también participaron en la solicitud de que no saliera una plaza de Educación Especial para el curso 1993-94 sino que permaneciera siendo una plaza para un profesor de apoyo. Sin embargo, para el curso 1994-95 habrá una plaza de Educación Especial.

Utilizando la clasificación de MAHAFFY (1989), los profesores participan en la toma de decisiones en los siguientes ámbitos: curriculum y enseñanza, tareas de los alumnos y disciplina, gestión de recursos, y personal de la escuela. Las

---

[74] En el ***ANEXO XXI*** puede consultarse el cuestionario con las respuestas de la Directora.

decisiones en este último ámbito no tienen que ver con la contratacion sino, principalmente, con la asignación de responsabilidades. No participan en decisiones que tienen que ver con relaciones con la comunidad y con la asignación de recursos (TABLA 15; las frases en negrita corresponden a las decisiones en que participan siempre, ver pg. 125).

---

a. *Curriculum y enseñanza*
   - Planificación del centro
   - Actividades extraescolares
   - Tipos de innovación que van a adoptarse y planes para poner en práctica dichas innovaciones:
     * Organización de un modo nuevo la enseñanza de la lectura en la escuela
     * **Desarrollar una unidad didáctica o asignatura que no se encuentra en el curriculum oficial (por ejemplo: educación ambiental, educación sexual)**
   - Metodos de enseñanza:
     * Qué método de enseñanza se va a utilizar en varios grupos

b. *Tareas de los alumnos y disciplina*
   - **Sanción a alumnos por problemas de disciplina**

c. *Gestión de recursos*
   - Determinar el horario de la escuela (incluido el horario de exclusiva)
   - Realización de cambios en el horario escolar que afectan a toda la escuela.
   - **Establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela por alumnos y profesores**

d. *Asignación de recursos*

e. *Relaciones con la comunidad*

f. *Personal de la escuela*
   - **Aprobación de la propuesta Director**
   - Aprobación de la propuesta de Equipo Directivo
   - Elección de representantes en el Consejo Escolar
   - Asignación de tareas a los tutores
   - **Solicitud de profesores de apoyo**

TABLA 15. Tipos de decisiones en los que participan, en alguna medida, los profesores como grupo.

Antes de proseguir, con el objeto de poder tener una idea más clara de las áreas en las que los profesores como grupo toman decisiones, vamos a señalar aquellos temas en los que participan en la toma de decisiones pero de modo individual. El análisis de los mismos materiales textuales muestra que dichos temas son:

- Elaboración del horario personal de docencia directa.
- Elaboración del plan de acción tutorial.
- Elaboración del Informe de recuperación.
- Elaboración del horario de personal exclusiva.
- Preparación de la prueba de evaluación inicial de las áreas de Lenguaje y Matemáticas.

Según la Directora, los profesores pueden participar individualmente (o como Equipos Docentes) en las siguientes decisiones:

- Asignación de los profesores a los diversos grupos de alumnos.
- Realización de cambios en el horario escolar que afectan a toda la escuela.
- Qué temas tratar en el Claustro de Profesores, cuándo hacerlo.
- Establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela (aulas, laboratorios, canchas de deportes...) por los alumnos y los profesores.
- Organización de un modo nuevo la enseñanza de la lectura en la escuela.
- Asignación de alumnos a los diversos grupos para el próximo curso.
- Qué método de enseñanza se va a utilizar en varios grupos.
- Agrupamiento de los alumnos en grupos homogéneos o cualquier otra forma de agrupamiento como política de la escuela.

La decisión de asignar a los profesores a los diversos grupos de alumnos está bastante regulada en la Resolución de 1-8-1992, citada con anterioridad.[75] En dicha Resolución la decisión se deja en última instancia en manos del Equipo Directivo, aunque los profesores participan manifestando sus preferencias. Los profesores también participan, como grupo, en la decisión de determinar el horario de la escuela,[76] así como en los relativo a normas de uso de las dependencias y métodos de enseñanza. Parece ser que las decisiones en cuanto al agrupamiento de alumnos no las toman los profesores en el Claustro sino en los Equipos Docentes.

Los profesores no participan nunca de modo individual en las siguientes decisiones, según señaló la Directora:

---

[75] En la Resolución se establece que los profesores manifestarán sus preferencias y se tendrán en cuenta por el siguiente orden: profesores definitivos, profesores provisionales y profesores interinos. Se establecen salidas en caso de que no haya acuerdo, recurriendo a criterios administrativos. También existe la posibilidad de reclamación, si no se está de acuerdo con la decisión finalmente adoptada.

[76] Para el grado de participación en esta decisión como grupo e individualmente (o en Equipo) ver pg. 119-120.

- Solicitud de profesores de apoyo.
- Nombramiento del Director.
- Escoger el mejor curso de acción a seguir para abordar un problema serio de disciplina.
- Desarrollar una unidad didáctica o asignatura que no se encuentra en el curriculum oficial (por ejemplo: educación ambiental, educación sexual).

En estas decisiones los profesores participan colectivamente como grupo (ver pg. 120).

¿Cómo es la participación en la toma de decisiones en la escuela en su conjunto? ¿Qué tipos de participación se dan en la toma de decisiones? ¿Predomina alguno? ¿Por qué?

Las decisiones que, en la práctica, toman básicamente los profesores, aunque el Director y quizás el Inspector influyan y participen en las mismas son las siguientes:

- Asignación de los profesores a los diversos grupos de alumnos.
- Organización de un modo nuevo la enseñanza de la lectura en la escuela.
- Asignación de alumnos a los diversos grupos para el próximo curso.
- Qué método de enseñanza se va a utilizar en varios grupos.
- Nombramiento del Director.

Estas decisiones podríamos situarlas, más o menos, en el nivel "tomar la decisión" (7; pg. 115). Es significativo que, legalmente, la elección del Director es competencia del Consejo Escolar y la asignación de los profesores a los diversos grupos de alumnos es competencia del Equipo Directivo del centro, sin embargo en el centro estas decisiones parece que dependen de los propios profesores. Los ámbitos con los que tienen que ver las decisiones son: el curriculum y la enseñanza, y la asignación de tareas al personal de la escuela. Las decisiones relativas al agrupamiento de alumnos las hemos incluido dentro del ámbito curriculum y enseñanza.

Las decisiones compartidas igualitariamente entre el Equipo Directivo y los profesores son las siguientes:

- Realización de cambios en el horario escolar que afectan a toda la escuela.
- Escoger el mejor curso de acción a seguir para abordar un problema serio de disciplina.
- Solicitud de profesores de apoyo.
- Agrupamiento de los alumnos en grupos homogéneos o cualquier otra forma de agrupamiento como política de la escuela.
- Establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela (aulas, laboratorios, canchas de deportes...) por los alumnos y los profesores.
- Desarrollar una unidad didáctica o asignatura que no se encuentra en el curriculum oficial (por ejemplo: educación ambiental, educación sexual).

Estas decisiones podríamos situarlas, más o menos, en el nivel "tomar la decisión conjuntamente" (6; ver pg. 115), en este caso con el Equipo Directivo. Las decisiones tienen que ver principalmente con el curriculum y la enseñanza, y tareas de los alumnos; también toman decisiones sobre disciplina, gestión de recursos y asignación de tareas al personal de la escuela.

La Directora señaló que las dos últimas decisiones pueden ser tomada con la participación o influencia de la Dirección o el Inspector. La última decisión también puede ser compartida con los padres (suponemos que en lo que se refiere a educación sexual).

Por otra parte, la participación en la toma de decisiones puede ser de caracter ocasional, habitual o permanente. En este sentido, según la Directora, el Claustro como grupo participa siempre en las siguientes decisiones:

- Solicitud de profesores de apoyo.
- Nombramiento del Director.
- Escoger el mejor curso de acción a seguir para abordar un problema serio de disciplina.
- Desarrollar una unidad didáctica o asignatura que no se encuentra en el curriculum oficial (por ejemplo: educación ambiental, educación sexual).
- Establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela (aulas, laboratorios, canchas de deportes...) por los alumnos y los profesores.

Estas son, precisamente, decisiones en las que los profesores no participan nunca de modo individual (ver pg. 119).

Normalmente participa en estas otras decisiones:

- Organización de un modo nuevo la enseñanza de la lectura en la escuela.
- Realización de cambios en el horario escolar que afectan a toda la escuela.
- Qué método de enseñanza se va a utilizar en varios grupos.

Y nunca participa en las siguientes:

- Asignación de los profesores a los diversos grupos de alumnos.
- Asignación de alumnos a los diversos grupos para el próximo curso.
- Qué temas tratar en el Claustro de Profesores, cuándo hacerlo.
- Agrupamiento de los alumnos en grupos homogéneos o cualquier otra forma de agrupamiento como política de la escuela.

Nótese que en estas decisiones los profesores sí suelen participar, individualmente o como Equipos (ver pg. 118).

¿En qué ámbitos toma decisiones el Equipo Directivo? El Director o el Equipo Directivo participa, según la Directora, en la toma de decisiones respecto a:

- Qué temas tratar en el Claustro de Profesores, cuándo hacerlo.
- Escoger el mejor curso de acción a seguir para abordar un problema serio de disciplina.
- Agrupamiento de los alumnos en grupos homogéneos o cualquier otra forma de agrupamiento como política de la escuela.
- Desarrollar una unidad didáctica o asignatura que no se encuentra en el curriculum oficial (por ejemplo: educación ambiental, educación sexual).

Segun la Directora, los profesores pueden ser consultados -de modo individual o como Equipo Docente- en la decisión en cuanto a qué temas tratar en el Claustro de Profesores y cuándo hacerlo, pero esta es una decisión que toma básicamente ella misma como Directora. La siguiente cita extraida de una de nuestras entrevistas con ella así lo corrobora:

> "yo se lo decía el otro día a [la Secretaria]: 'Mira, es que a lo mejor no hemos hecho tantos Claustros pero nos hemos reunido en reunión conjunta más veces que las acordadas'. Entonces claro llega un momento en que incluso ha pasado que en Claustro se repite algún punto del orden del día que yo he tratado, más que nada porque me interesa que conste como... como en el acta de Claustro. Pero no porque no se haya tratado sino porque me interesa a mí que esté ahí". (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro en la 17ª visita; relato del 29-4-93.)

Sin embargo, si tomamos en cuenta sus respuestas a la pregunta sobre el grado de influencia de distintos agentes (la Administración Educativa, el Inspector, el Director, el Equipo Directivo y los profesores) en la toma de decisiones en la escuela observaremos que, de un modo u otro, la Directora participa en todas las decisiones, excepto en el nombramiento de la persona que ha de ocupar la Dirección.

No tenemos datos suficientes para responder a la pregunta de qué tipo de participación predomina en la toma de decisiones y por qué razones. Sin embargo, por lo que acabamos de señalar respecto a la influencia del Equipo Directivo y por los ejemplos que pondremos más adelante -casi al final de este apartado- sospechamos que los profesores suelen participar en las decisiones dando el visto bueno a alternativas específicas, mas que sugiriendo alternativas específicas. La Directora o el Equipo Directivo suelen llevar a las reuniones propuestas concretas, en las que esperan conseguir, y habitualmente lo consiguen, al apoyo de los profesores.

¿Cuáles son los ámbitos temáticos en los que los profesores de las distintas unidades organizativas participan en la toma de decisiones?

El análisis de las actas las reuniones del **Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria**, y las entrevistas con la Directora y la Coordinadora de Ciclo muestra que las decisiones en las que participan los profesores de dicho Equipo Docente tienen que ver con los siguientes temas:

- Preparación de actividades extraescolares.

- Normas de funcionamiento del aula.
- Apoyos.
- Horarios.

Utilizando la clasificación de MAHAFFY (1989) (ver pg. 115) podemos ver que las decisiones abarcan los siguientes ámbitos: curriculum y enseñanza, tareas de los alumnos y disciplina y, gestión de recursos.

El análisis de las actas las reuniones del **Equipo Docente de Ciclo Medio**, y las entrevistas con la Directora y la Coordinadora de Ciclo muestra que las decisiones en las que participan los profesores de dicho Equipo Docente tienen que ver con los siguientes temas:

- Preparación de actividades extraescolares.
- Selección de contenidos mínimos de Lenguaje y Matemáticas por niveles.
- Objetivos de Lenguaje y Matemáticas.
- Normas de disciplina y funcionamiento del aula.
- Apoyos.

En el Ciclo Medio las decisiones abarcan los mismos ámbitos: curriculum y enseñanza, tareas de los alumnos y disciplina y, gestión de recursos.

El análisis de las actas las reuniones del **Equipo Docente de Segunda Etapa**, y las entrevistas con la Directora y el Coordinador de Ciclo muestra que las decisiones en las que participan los profesores de dicho Equipo Docente tienen que ver con los siguientes temas:

- Disciplina de los alumnos.
- Relaciones con los padres.
- Preparación de actividades extraescolares.

En Segunda Etapa las decisiones abarcan los siguientes ámbitos: curriculum y enseñanza y tareas de los alumnos y disciplina y, relaciones con los padres de alumnos.

En resumen, todos los Equipos Docentes de Ciclo suelen tomar decisiones acerca de las actividades extraescolares (complementarias) y de asuntos relacionados con la disciplina de los alumnos. Los Equipos Docentes de Ciclo Medio y Prescolar y Primaria toman también decisiones acerca de los apoyos. Los horarios es un asunto específico del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria. Asuntos específicos del Ciclo Medio son: la selección de contenidos mínimos de Lenguaje y Matemáticas por niveles, y los objetivos de Lenguaje y Matemáticas; las relaciones con los padres es un asunto específico del Equipo Docente de Segunda Etapa. Los ámbitos en los que toman decisiones todos los Equipos Docentes son: curriculum y enseñanza, y disciplina. Algunos Equipos Docentes toman decisiones en la gestión de recursos y en las relaciones con la comunidad (TABLA 16).

a. *Curriculum y enseñanza*
   - **Preparación de actividades extraescolares**
   - Apoyos
   - Selección de contenidos mínimos de Lenguaje y Matemáticas por niveles
   - Objetivos de Lenguaje y Matemáticas

b. *Tareas de los alumnos y disciplina*
   - **Normas de disciplina y funcionamiento del aula**
   - **Disciplina de los alumnos**

c. *Gestión de recursos*
   - Horarios

d. *Asignación de recursos*

e. *Relaciones con la comunidad*
   - Relaciones con los padres

f. *Personal de la escuela*

TABLA 16. Tipos de decisiones en los que participan, en alguna medida, los profesores en los Equipos Docentes de Ciclo.

El análisis de las actas las reuniones del **Departamento de Matemáticas**, y las entrevistas con la Directora y el Jefe de Dpto. muestra que las decisiones en las que participan los profesores de dicho Departamento tienen que ver principalmente con la programación del área (objetivos y contenidos mínimos por niveles).

En el Dpto. de Matemáticas las decisiones tienen que ver exclusivamente con el ámbito del curriculum y enseñanza.

El análisis de las actas las reuniones del **Departamento de Lenguaje**, y las entrevistas con la Directora y la Jefa de Dpto. muestra que las decisiones en las que participan los profesores de dicho Departamento tienen que ver con los siguientes temas:

- Elección del Jefe de Dpto.
- Objetivos del Dpto.
- Selección de contenidos mínimos de Lenguaje por ciclos.
- Organización y elaboración del periódico escolar.

En el Dpto. de Lenguaje las decisiones tienen que ver con los siguientes ámbitos: curriculum y enseñanza, y personal (elección del Jefe de Dpto.).

Las decisiones comunes de los Dptos. tienen que ver con la selección de contenidos del área correspondiente, es decir con decisiones relacionadas con el curriculum y la enseñanza.

a. *Curriculum y enseñanza*
   - **Programación del área (objetivos y contenidos mínimos por niveles)**
   - **Selección de contenidos mínimos del area por ciclos**

b. *Tareas de los alumnos y disciplina*

c. *Gestión de recursos*

d. *Asignación de recursos*

e. *Relaciones con la comunidad*

f. *Personal de la escuela*
   - Elección del Jefe de Dpto.
   - Objetivos del Dpto.

TABLA 17. Tipos de decisiones en los que participan, en alguna medida, los profesores en los Departamentos.

Comparando las TABLAS 16 y 17 puede observarse claramente como el rango de decisiones que toman los Ciclos es más amplio que el de los Departamentos. Por otro lado, comparando ambas tablas con la TABLA 15 puede comprobarse que los profesores participan en un mayor rango de decisiones en la escuela en su conjunto que en los Equipos Docentes (Ciclos y Dptos.).

¿Cómo es la participación en la toma de decisiones en las distintas unidades organizativas? ¿Qué tipos de participación se dan en la toma de decisiones? ¿Predomina alguno? ¿Por qué? No disponemos de evidencias suficientes para dar respuesta a esta cuestión, sin embargo, nos atreveremos a dar nuestras impresiones al respecto, y como tales deben, pues, tomarse. En general, no hay mucha discusión en las reuniones (excepto, quizás, en el Equipo Docente de Segunda Etapa), los profesores tampoco suelen disponer del orden del día con antelación lo cual nos hace pensar que no se invierte tiempo en la preparación de las reuniones de Ciclos y Dptos. Por el contrario, los Claustros suele preparalos el Equipo Directivo.

Según HANDY & AITKEN (1988) un grupo puede escoger tomar decisiones utilizando alguno de los siguientes procedimientos:

* por el líder o coordinador,
* por mayoría,
* por consenso,
* por minoría,
* por ausencia de respuesta o consentimiento.

En los dos últimos casos las decisiones se toman por defecto. Las ideas son desechadas porque nadie dice nada (ausencia de respuesta) o porque unos pocos se manifiestan

abiertamente en contra (minoría). Las buenas ideas pueden desaparecer por estos 'agujeros negros' si el grupo no elige un procedimiento más adecuado. El proceso de toma de decisiones que se elija dependerá en gran medida de los propósitos del grupo. Si su propósito es asesorar al director, entonces el director *tomará* la decisión aunque el grupo le ayude a *tomarla*. Los grupos grandes, que frecuentemente tienen una membresía de carácter representativo, si no pueden alcanzar consenso tienden a caer en votaciones por mayoría. El líder inteligente procurá evitar imponer su decisión por lo que se esforzará por percibir y alentar cualquier consenso emergente de modo que los miembros del grupo sientan el resultado final como algo propio.

En Ciclos y Departamentos no se toman muchas decisiones, y las que se toman tienden a tomarse por el primero y el último de los procedimientos (por el coordinador o jefe, o por ausencia de respuesta o consentimiento).

Para terminar, a continuación, pondremos ejemplos de toma de decisiones en cuanto a la planificación del centro, la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y de los horarios.

El proceso de elaboración del Plan de Centro lo describió así la Directora:

> "El Jefe de Departamento es quien coordina y organiza la elaboración del Plan de Centro. Cada profesor participa elaborando su informe tutorial del grupo al que tutoriza. Los profesores también participan en la elaboración de los informes de Ciclos y Departamentos. El Equipo Directivo también participa elaborando un informe. El APA también elabora un informe. El enfermero encargado de Salud escolar y el orientador también elaboran sus respectivos informes. Todas estos informes los recoge el Jefe de Estudios. Luego el Claustro lo revisa -cuando llega al Claustro ya ha sido supervisado- y el Consejo Escolar lo aprueba". (Extracto de la entrevista con la Directora celebrada el 7-6-1993, relato de la 30ª visita.)

Esta descripción muestra que la participación de los profesores en el proceso de elaboración de la P.G.A.C. tiene un carácter más bien individual -y, en todo caso, como Equipo Docentes o Departamentos- que colectivo. Esto lo corroboran la referencia a dicho proceso en una de las actas de una 'reunión general' y el análisis del propio documento (P.G.A.C.). El Jefe de Estudios realiza una labor más bien de recopilación y supervisión, de hecho, una de sus funciones según señaló la Directora es: "Coordinar y organizar el Plan de Centro y la Memoria del curso". (Extracto de la entrevista con la Directora celebrada el 7-6-1993, relato de la 30ª visita.) Luego, el Claustro lo revisa -y de modo informal da su visto bueno- y, finalmente, el Consejo Escolar lo aprueba de modo formal (dudo, sin embargo, que los representantes de los padres, por ejemplo, lo lean). En este caso el nivel de participación del Claustro habría que situarlo en los niveles "sugerir alternativas específicas" y "revisar y comentar una propuesta (poder de veto)" (niveles 4 y 5, respectivamente; ver pg. 115) propuestos por MAHAFFY (1989).

El proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro ya lo describimos con anterioridad (ver pp. 63-72), por lo tanto, aquí, simplemente, lo comentaremos en lo que tiene que ver con la toma de decisiones. La participación de los profesores en el proceso de elaboración del P.E.C. tuvo un carácter más grupal, los profesores trabajaron en tres grupos, y revisaron y aprobaron los documentos elaborados en sendas reuniones del Claustro. Sin embargo, al tomarse decisiones sobre diversos asuntos el nivel de participación fue diferente dependiendo de la decisión. Se tomaron decisiones, al menos, sobre los siguientes asuntos:

a) La decisión de elaborar el Proyecto Educativo de Centro.
b) La decisión de formar tres grupos de trabajo.
c) La decisión de asignar los profesores a los grupos.
d) La decisión de dedicar ciertas horas a la elaboración del P.E.C. y la elaboración de un calendario de reuniones.
e) La decisión de dar por concluido el proceso, al menos de momento.

En la TABLA 18 puede verse un resumen de los agentes que participaron en cada decisión y su nivel de participación.

Decisión	Quienes participan	Nivel de participación
a. Elaborar el Proyecto Educativo de Centro.	Inspección	Hizo la 'recomendación'
	Directora/Eq. Directivo	Sugirió alternativas específicas
	Profesores	Tomaron la decisión, asintiendo
b. Formar tres grupos de trabajo.	Directora	Sugirió alternativas específicas
	Profesores	Tomaron la decisión, asintiendo
c. Asignar los profesores a los grupos.	Directora	Sugirió alternativas específicas
	Profesores	Tomaron la decisión, asintiendo
d. Elaboración de un calendario de reuniones.	Directora/Eq. Directivo	Sugirieron alternativas específicas
	Profesores	Tomaron la decisión
e. Dar por concluido el proceso.	Directora/Eq. Directivo	Tomó la decisión
	Profesores	Asintieron

TABLA 18. Elaboración del Proyecto Educativo de centro: decisiones, agentes y niveles de paricipación

La elaboración de los horarios de clases la describió así la Directora:

> "En Primaria [Educación Preescolar, Primer Ciclo de Primaria y Ciclo Medio] el horario lo elabora cada profesor y el Jefe de Estudios sólo pone las horas comunes: Educación Física, Religión e Inglés.
>
> En Segunda Etapa el Jefe de Estudios se reune con los Jefes de Departamento. Lo difícil es encajar las horas comunes: Educación Física e Inglés, y a los profesores que enseñan en varios cursos -como [Olga] que enseña en 6º, 7º y 8º". (Extracto de la entrevista con la Directora celebrada el 7-6-1993, relato de la 30ª visita.)

Dependiendo del Ciclo el proceso de toma de decisiones es diferente: en los dos primeros Ciclos los profesores elaboran individualmente sus horarios y el Jefe de Estudios pone las horas de las áreas/asignaturas impartidas por especialistas; en Segunda Etapa, donde el asunto es más complejo, el horario lo elaboran el Jefe de Estudios y los Jefes de Departamentos. Una de las responsabilidades del Jefe de Estudios es "Organizar los horarios [de clases]". (Extracto de la entrevista con la Directora celebrada el 7-6-1993, relato de la 30ª visita.) Como ya señalamos con anterioridad, los profesores tienen la oportunidad de participar en la elaboración de los horarios de modo individual y grupal, pero en diferente grado: individualmente sugieren alternativas específicas que son supervisadas y coordinadas por el Jefe de Estudios, y como grupo, en Claustro, aprueban los horarios, toman la decisión.

La elaboración de los horarios de exclusiva es también responsabilidad del Jefe de Estudios, una de sus funciones, según señaló la Directora, es precisamente: "Organizar las reuniones a lo largo del curso (reuniones de Organos Colegiados, y de Departamentos y Equipos Docentes; guardias, y entradas y salidas". (Extracto de la entrevista con la Directora celebrada el 7-6-1993, relato de la 30ª visita.) En una de las entrevistas, la misma Directora, dio a entender que el Jefe de Estudios es el responsable de la elaboración de los horarios, pero no quien decide los mismos:

> "Por ejemplo, te voy a poner por ejemplo ahora el tema este del Proyecto Curricular o del Proyecto Educativo de Centro. Cuando yo me reuní con ellos el primer día después de Semana Santa, o no, me reuní antes de Samana Santa, para proponerles que yo estaba trabajando contigo, que nos reuniríamos después de Semana Santa y que ya [Pedro, el Jefe de Estudios] elaboraría la programación de reuniones no solamente de cara a Departamentos y a Ciclos sino también para elaborar el Proyecto..." (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro en la 17ª visita; relato del 29-4-93.)

Parece ser que el esquema del horario de exclusiva (en lo que respecta a las reuniones de Ciclos, Departamentos, Claustros y a las visitas de los padres) viene de años anteriores (posiblemente del curso 1990-91, cuando el centro comenzó con la jornada continua) porque en el acta de una de las 'reuniones generales' puede leerse los siguiente:

> "Los profesores asistirán todos los Martes de 16 a 18h., donde se llevarán a cabo todas las actividades en común de los profesores, según

está contemplado en el proyecto [de jornada continua]". (Extracto del acta de una reunión general recogida en el Libro de Actas de Ciclo Medio.)

Los profesores participan -también de modo individual y colectivo- en esta decisión, pero en diferente grado: de modo individual sugieren alternativas específicas en cuanto a las horas de obligada permanencia en el centro (aparte de reuniones de Ciclos, Departamentos, Claustros y visitas de padres), y como grupo, en Claustro, aprueban los horarios, toman la decisión. De todas formas, la Directora es la responsable última de las decisiones que tienen que ver con el horario de exclusiva porque autoriza cambios, cuando los profesores se lo piden, y realiza cambios, cuando quiere comunicar algo a los profesores. En cuanto a lo primero la Directora manifestó lo siguiente en una de las entrevistas:

"...yo siempre he dicho que un colegio no puede funcionar si no se funciona en equipo porque necesita la relación del profesorado, la toma de acuerdos, las discusiones, pero las discusiones para llegar a algo positivo. Entonces, yo pienso que el contribuir a eso es que todo el mundo se ha concienciado de que efectivamente es así y, de hecho, pienso que la gente disfruta en el, en el grupo de trabajo. Bueno, si no disfruta por lo menos intenta hacerlo lo mejor posible. Yo también soy muy flexible, te lo digo, a la hora de mi actuación como Directora, yo soy muy flexible de dejar a la gente, entiendo perfectamente que si un día porque han habido y hay que corregir ese martes por la tarde, a lo mejor había un Ciclo: 'Oye, hoy vamos a dedicarnos a trabajo personal, cada uno en su clase a corregir' ¿entiendes? ... y, entonces, eso también hace que el día que yo los llame reciba de ellos también una respuesta positiva ¿no?". (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro en la 17ª visita; relato del 29-4-93.)

Las 'reuniones generales', de las que ya hemos hablado antes en este informe, son un ejemplo de lo segundo; de ello nos habló la Directora en una de las entrevistas:

"Este año nos hemos reunido muy poco Claustro y Consejo Escolar. Porque mira, como te decía, tanto en Departamentos como... muchas veces en la reunión de Ciclo, por ejemplo: un determinado Martes yo he tenido, como te decía antes, una reunión con [el Inspector de zona], entonces me interesa traer al profesorado, pues su información, si hay algo que hacer, si hay algo que decidir o lo que sea, y entonces le paso una nota por la mañana a todos y digo: 'Hoy el Ciclo todos juntos en la sala de profesores'. Y en lugar de hacer un Ciclo pequeño, cada uno en su grupo, lo hacemos todo el grupo y, entonces, es un Ciclo y cada uno de los Coordinadores toma nota y levanta acta, 'una reunión general' le llamo yo. Y entonces, claro, en ese momento, por ejemplo, como te digo, se da toda la información no solamente de la reunión [con el Inspector de zona] sino todo lo que yo tenía que haber dicho de esa semana y de la anterior". (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro en la 17ª visita; relato del 29-4-93.)

Como ya relatamos, la Directora, durante el tercer trimestre, presentó a los profesores una propuesta de reorganización del horario inicial de exclusivas para hacer frente a una demanda externa: la elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

¿Existe alguna evidencia que nos incline a pensar que el tipo de relaciones de trabajo y la cultura profesional dominante

afecta al grado de influencia de los profesores en las decisiones que atañen a la escuela en su conjunto y a las distintas unidades organizativas? Entre las diez dimensiones que MILES (1965; citado por SERGIOVANNI & STARRAT, 1983) utilizó para caracterizar la 'salud organizativa' está "una distribución equitativa de influencia". En una organización saludable la distribución de influencia es relativamente equitativa. Las personas que están situadas en un nivel más bajo en la estructura vertical de la organización pueden ejercer influencia en las que están en un nivel más alto y, lo que es aún más importante, perciben que quienes les dirigen pueden hacer lo mismo, a su vez, con quienes están por encima de ellas. En una organización de este tipo las luchas de poder entre grupos no serán enconadas, aunque -como en cualquier sistema humano conocido- el conflicto entre grupos estará presente. La postura básica de las personas en la organización es de colaboración más que de coerción explícita o implícita en sus relaciones ascendentes, descendentes y horizontales. Las unidades de la organización (las personas que ocupan roles, los grupos de trabajo, etc.) mantienen una relación interdependiente, poniéndose menos énfasis en la capacidad de cada unidad para controlar el funcionamiento de la organización en su conjunto. El ejercicio de influencia descansará más en el nivel de competencia en lo que tiene que ver con el asunto bajo consideración, en el interés en el resultado y en la cantidad de conocimiento o información que dispone una persona, que en su posición en la organización, su carisma personal u otros factores que tengan poco que ver con el tema en cuestión.

A partir de la literatura consultada puede esperarse que si el tipo de relaciones y cultura es colaborativa (o tiende a ella) los profesores del centro o de la unidad se caracterizarán porque tienen bastante influencia en las decisiones que afectan a toda la escuela o la unidad (BREDO, 1977; JONHSON, 1976; MAHAFFY, 1989; WILSON & CORBETT, 1983).

Para poder dar respuesta a esta cuestión en lo que tiene que ver con la escuela en su conjunto necesitaríamos comparar esta escuela con otra en la que predominasen las relaciones de aislamiento y la cultura del individualismo. No disponemos de datos suficientes de otra escuela para responder a esta pregunta, sin embargo, parece que el rango de decisiones en las que los profesores pueden participar en la escuela en su conjunto es relativamente amplio e incluye bastantes decisiones que afectan a toda la escuela (ver TABLA 15; pg. 117). Los análisis realizados acerca de las relaciones de trabajo y la cultura profesional dominantes, y el tipo de decisiones que se toman en las distintas unidades organizativas parecen apoyar la hipótesis de que a mayor colaboración mayor participación en la toma de decisiones. En las instancias de coordinación en las que parece haber un mayor grado de colaboración -el Ciclo Medio y el Dpto. de Lengua- los profesores participan en un mayor rango de decisiones, y en decisiones que afectan al grupo en su conjunto. En las unidades organizativas con tendencia a la ausencia de colaboración -el Dpto. de Matemáticas, el Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria, y el de Segunda Etapa- los profesores participan en un menor rango de decisiones.

4.6. Los procesos de comunicación

El propósito de este apartado es describir brevemente cómo es la comunicación vertical y horizontal en el centro en su conjunto, y reflexionar sobre el modo en que el tipo de relaciones y cultura profesional predominantes en la escuela pueden estar influyendo en la dirección y sentido, cantidad y contenido de la comunicación en el centro en su conjunto.

La información utilizada para describir los procesos de comunicación en el centro fue recabada por medio de *entrevistas* (con siete profesores), *conversaciones informales* (con la Directora y otros miembros del Claustro) y la *observación participante* (asistencia a reuniones y observación de sucesos cotidianos), registrada en los relatos de las visitas realizadas al centro y la consulta de *documentos* (Actas de Departamentos y Ciclos, Ordenes del día de Claustro y Consejo Escolar). Los materiales textuales de los que partimos para el análisis fueron: las transcripciones de las entrevistas, relatos de cada visita elaborados a partir de las notas de campo, fichas resumen de las actas de Dptos y Ciclos y los órdenes del día de las reuniones del Claustro y el Consejo Escolar.

La comunicación es uno de los procesos que tienen lugar continuamente en las organizaciones. Definir la comunicación es una tarea realmente difícil pero, para entendernos, podemos partir de la siguiente: la comunicación es "el proceso de compartir información, ideas o actitudes" (SANTOS GUERRA, 1990: 85). El proceso de comunicación no sólo contribuye a comprender lo que sucede sino que genera comprensión y se constituye en parte de la misma realidad. En una organización, como la escuela, el flujo de información puede ir en sentido vertical, horizontal o externo, y, en el caso de la comunicación vertical en dirección descendente o ascendente. MITCHELL (1987; citado en SANTOS GUERRA, 1990 85) ha identificado cuatro tipos de comunicación en las organizaciones escolares:

a) comunicación vertical descendente;
b) comunicación vertical ascendente;
c) comunicación horizontal;
d) comunicación externa.

La comunicación descendente tiene su origen

> "en un nivel más alto de la jerarquía organizativa y es transmitido hacia abajo en uno o más niveles inferiores. La principal motivación para la comunicación descendente es guiar y dirigir la conducta de aquellos individuos que están en los niveles inferiores" (SANTOS GUERRA, 1990: 85).

La comunicación ascendente

> "se refiera a la ... que es originada en los niveles inferiores de la jerarquía organizativa de la escuela y es trnasmitida hacia arriba a los niveles más altos. La principal motivación para la comunicación ascendente es proveer a los niveles más altos de la organización de infromación acerca de lo que sucede con la información

descendente" (SANTOS GUERRA, 1990: 86).

La comunicación lateral u horizontal

"se refiere a la comunicación entre individuos del mismo nivel. Desde un punto de vesita organizativo la principal motivación para la comunicación lateral es de nuevo lo relacionado con la tarea. La comunicación lateral proporciona el volumen de la coordinación necesaria para los individuos que trabajan en tareas interdependientes. Así el fluje de comunicación lateral desvela frecuentemente el flujo de trabajo" (SANTOS GUERRA, 1990: 87).

La comunicación externa

"se origina dentro de la organización y es transmitida fuera o bien es originada fuera y es transmitida hacia dentro...

Las escuelas tienen tres especiales flujos de comunicación externa, a saber:

- El relacionado con la administración, ya que de él provienen demandas y prescripciones importantes respecto a la tarea.
- Los padres como responsables de la educación de los hijos (sobre todo en los niveles inferiores del sistema).
- El entorno directo del Centro, afectado por el funcionamiento del Centro" (SANTOS GUERRA, 1990: 88-89).

¿Cómo es la comunicación horizontal y vertical (ascendente y descendente) en la escuela en su conjunto?

En cuanto a la **comunicación descendente**, el centro se caracteriza por una práctica particular que consiste en reuniones 'informales' de todos los profesores. Se trata de las llamadas 'reuniones generales', de las que ya hemos hablado reiteradamente. Esto apareció por primera vez en la primera entrevista extensa que tuvimos con la Directora:

Entrevistador.- La pregunta siguiente tiene que ver con el Claustro y con el Consejo Escolar ¿Cómo funcionan comparativamente Departamentos, Ciclos, Consejo Escolar y Claustro? Bueno, de todas formas, el Claustro y el Consejo Escolar se reunen muy poco. Bueno, el Consejo Escolar muy poco ¿no? Pero ¿qué diferencias hay?

Directora.- Este año nos hemos reunido muy poco Claustro y Consejo Escolar. Porque mira, como te decía, tanto en Departamentos como... muchas veces en la reunión de Ciclo, por ejemplo: un determinado Martes yo he tenido, como te decía antes, una reunión con [el Inspector de zona], entonces me interesa traer al profesorado, pues su información, si hay algo que hacer, si hay algo que decidir o lo que sea, y entonces le paso una nota por la mañana a todos y digo: 'Hoy el Ciclo todos juntos en la sala de profesores'. Y en lugar de hacer un Ciclo pequeño, cada uno en su grupo, lo hacemos todo el grupo y, entonces, es un Ciclo y cada uno de los Coordinadores toma nota y levanta acta, 'una reunión general' le llamo yo. Y entonces, claro, en ese momento, por ejemplo, como te digo, se da toda la información no solamente de la reunión [con el Inspector de zona] sino todo lo que yo tenía que haber dicho de esa semana y de la anterior.

E.- Lo que ha ido surgiendo.

D.- Entonces, claro, llega un momento en que la Secretaria o el Jefe de Estudios me dice: '[Ana] ¿cuándo hacemos un Claustro?' y no tiene puntos del orden del día porque prácticamente todo está re...

E.- Porque realmente [la reunión general] es todo el Claustro.

D.- ¿Entiendes? Entonces, es por eso, yo se lo decía el otro día a [la Secretaria]: 'Mira, es que a lo mejor no hemos hecho tantos Claustros pero nos hemos reunido en reunión conjunta más veces que las acordadas. Entonces claro llega un momento en que incluso ha pasado que en Claustro se repite algún punto del orden del día que yo he tratado, más que nada porque me interesa que conste como... como en el acta de Claustro. Pero no porque no se haya tratado sino porque me interesa a mí que esté ahí.

E.- Sí, lo que estás diciendo en el fondo es que al ser sólo, a veces, reuniones informales de Claustro que no estaban previstas...

D.- Que no estaban previstas pero que donde yo doy una información y demás y, entonces, claro, luego ya prácticamente el Claustro está hecho, el Claustro... De todas formas sí hemos hecho los que están... los obligatorios, uno por trimestre. (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro durante la 17ª visita; relato del 29-4-93.)

En la última entrevista le preguntamos específicamente sobre las 'reuniones generales':

Entrevistador.- ¿Qué temas se tratan en las 'reuniones generales'? ¿Cuántas han tenido?

Directora.- Han habido seis o siete reuniones generales. Suelo celebrarlas cuando toca reunión de Ciclo y nos reunimos todos los Ciclos juntos. El objeto de las mismas es informar de las reuniones con el Inspector o de algo de interés para el colegio y que quiero que sepan todos". (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro durante la 17ª visita; relato del 29-4-93.)

Esto revela que hay una preocupación por parte de la Directora por mantener informado a los profesores acerca de temas que afectan a toda la escuela. Esta preocupación es de destacar porque hay centros en los que suele ser habitual que los profesores no tengan noticia de los temas que se tratan en las reuniones periódicas de la Inspección con miembros del Equipo Directivo.

Si analizamos los temas de las reuniones generales (ver ***ANEXO XV***) desde la perspectiva de la comunicación descendente podremos ver que ésta está relacionada, principalmente, con:

a) instrucciones para el trabajo: directrices declarando qué debería hacerse o cómo debería ser hecho; y
b) procedimientos y prácticas: información acerca de reglas, política y resultados.

Dentro de la comunicación descendente la Directora señaló que suele interesarse por la marcha de los Ciclos preguntando a las personas que se ocupan de su coordinación:

"...el otro día estaba yo pensando: 'Hay que ver, no me he reunido, todavía, ni una vez este año con los Ciclos ni Medio ni Inicial, que de vez en cuando me debía...' Pero, claro me reuno con el Ciclo Superior, que entre otras cosas también es el que más da problemas, entonces prácticamente la hora del Ciclo se me va con los mayores. Entonces, lo que sí hago es ponerme en contacto con [las Coordinadoras de los otros Ciclos] para que ellas me transmitan los

problemas, o si hay alguna cosa que yo sepa lo que está... cómo están funcionando los Ciclos. (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro durante la 17ª visita; relato del 29-4-93.)

En este caso la comunicación descendente tiene que ver con la retroalimentación de la actuación: información acerca de si un grupo o unidad organizativa está actuando bien.

Resumiendo, la comunicación descendente suele producirse en el contexto de las 'reuniones generales', en conversaciones informales entre la Directora y los coordinadores de los Equipos Docentes de Ciclo, y en en conversaciones informales entre la Directora y los profesores. Los ejemplos recogidos tienen que ver, principalmente con: instrucciones para el trabajo, procedimientos y prácticas, y retroalimentación de la acción.

En cuanto a la **comunicación ascendente**, en las 'reuniones generales' también se produce este tipo de comunicación, aunque en las tres actas que disponemos sólo aparece una/ petición de los profesores a la Dirección relacionada con la provisión de material sanitario.

La Directora también suele recibir, y aceptar, quejas de los líderes formales de las instancias intermedias de coordinación (Ciclos y Dptos.):

"Por ejemplo, [un Jefe de Dpto.], se me quejaba a mí el otro día cuando [el Jefe de Estudios] iba a elaborar el.... ¿cómo se llama esto? el... el horario ese de... de actividades para el tercer trimestre[77]. Me decía: (...) '[Ana], fíjate bien que en el segundo trimestre sólo hemos tenido dos reuniones de Departamento', dice 'Luego hemos tenido otras pero de estas de en la hora del café, pero reuniones con acta levantada dos'. Entonces, claro en un trimestre no pueden haber dos reuniones de Departamento, porque el Departamento ese no está funcionando como debiera. Y igual el de Matemáticas, porque si se reune dos veces el de Lenguaje, dos veces el de Matemáticas. (Extracto de la entrevista mantenida con la Directora del centro el 27-4-1994, registrada en el relato de la 17ª visita).

En este caso la comunicación ascendente tiene que ver con la demanda de mayor precisión en las condiciones y tiempos para hacer las tareas.

En resumen, la comunicación ascendente suele producirse en conversaciones informales entre Jefes de Dpto./Coordinadores de Ciclo que así lo desean y la Directora, y entre los profesores y la Dirección en las 'reuniones generales' y en conversaciones informales. Los ejemplos recogidos tiene que ver con: la demanda de mayor precisión en las condiciones y tiempos para hacer las tareas y la información sobre la realización de las tareas que se están desarrollando fuera del aula.

---

[77] Se refería al calendario de reuniones de órganos colegiados, Equipos Docentes y Departamentos, así como a las visitas de padres y tiempos de trabajo personal.

En cuanto a la **comunicación horizontal**, el contexto formal de intercambios entre todos los profesores es el Claustro que, como ya señalamos, se reunió en siete ocasiones. Un análisis de los temas de las reuniones del Claustro (ver pg. 88) desde la perspectiva de la comunicación horizontal podremos ver que ésta está relacionada, principalmente, con: interacciones respecto a la tarea que hay que desarrollar, tanto en lo relativo a sus aspectos normales como a los conflictivos. El contexto informal de intercambios comunicativos entre todos los profesores suelen ser las 'reuniones generales' en las que predominan también las interacciones respecto a la tarea que hay que desarrollar.

Otros contextos formales de intercambio, en este caso entre varios profesores, son los Equipos Docentes de Ciclo y los Departamentos, en los que las interacciones tienen que ver principalmente con:

a) interacciones respecto a la tarea que hay que desarrollar, tanto en lo relativo a sus aspectos normales como a los conflictivos
b) comentarios referentes a otros estamentos o individuos pertenecientes a ellos;
c) cotilleos, rumores y comentarios humorísticos e irónicos respecto a la vida del centro y sus actores e
d) interacciones respecto a la vida personal de cada uno de los protagonistas.

En nuestra entrevista con una de las Coordinadoras de los Equipos Docentes de Ciclo salió a relucir que los profesores del centro suelen tener intercambios informales con cierta frecuencia.

> **Entrevistador.**- ¿Hay alguna característica del colegio que facilite el trabajo en equipo?
>
> **Profesora.**- "El hecho de ser pocos. Tenemos reuniones e intercambios en momentos que no son reuniones [formales]. Podemos cambiar impresiones con más frecuencia" (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Medio, relato de la 25ª visita, 22-6-1993).

En estas conversaciones y reuniones informales la comunicación tiene que ver, principalmente, con los siguientes aspectos:

a) comentarios referentes a otros estamentos o individuos pertenecientes a ellos;
b) cotilleos, rumores y comentarios humorísticos e irónicos respecto a la vida del centro y sus actores;
c) interacciones respecto a la vida personal de cada uno de los protagonistas y
d) comparaciones, agravios, rencillas y tensiones interpersonales respecto a la preeminencia de la atención.

En resumen, la comunicación horizontal suele producirse tanto en contextos formales, las reuniones del Claustro, Ciclos y Departamentos, como en contextos informales, 'reuniones generales' y conversaciones informales. En contextos formales suelen predominar las interacciones respecto a la tarea que hay que desarrollar, tanto en lo relativo a sus aspectos normales como a los conflictivos, aunque también aparecen, cuando los grupos son más reducidos en tamaño comentarios referentes a otros estamentos o individuos pertenecientes a ellos, cotilleos, rumores y comentarios humorísticos e irónicos respecto a la vida del centro y sus actores, e interacciones respecto a la vida personal de cada uno de los protagonistas; en contextos informales suelen predominar los comentarios referentes a otros estamentos o individuos pertenecientes a ellos, los cotilleos, rumores y comentarios humorísticos e irónicos respecto a la vida del centro y sus actores, y las interacciones respecto a la vida personal de cada uno de los protagonistas.

Aunque no pudimos recoger muchos datos al respecto, en cuanto a la **comunicación externa**, podemos decir que existen evidencias que muestran:

a) que existe un flujo de comunicación constante entre el centro y los padres, principalmente a través de la Directora;
b) que existe también un flujo de comunicación con la Administración Educativa Autonómica, canalizada también, en su mayor parte, a través de la Directora,
c) que el centro suele aparecer varias veces a lo largo del curso en la prensa, generalmente en relación a los equipos del club de baloncesto que tiene su sede en el colegio o a actividades complementarias.[78]

La comunicación de los profesores con los padres se canaliza principalmente a través de los siguientes medios:

a) reuniones con los padres de los grupos clase al principio del curso (como también señalamos anteriormente esto suele hacerse en Ciclo Medio y Segunda Etapa, no en Preescolar y Primer Ciclo de Primaria);
b) visitas de padres, en las que pueden conversar individualmente con los maestros de sus hijos;
c) circulares de la Dirección dirigidas a los padres de alumnos -una de las funciones de la Directora es "sacar las circulares informativas a los padres"-, y
d) conversaciones informales de la Directora con los miembros de la Directiva del APA, principalmente la actual Presidenta.

[78] El curso 1992-93 con motivo de la recogida de comida para las familias bosnias residentes en un pueblo del norte, en uno de los periódicos de las isla apareció el centro (una foto de niños y profesores y un pequeño texto al pie).

La comunicación de la escuela hacia los padres suele estar relacionada, principalmente, con:

a) informaciones sobre normas, acuerdos o actividades del centro,
b) sugerencias sobre actividades de aprendizaje de los alumnos, y
b) solicitudes de colaboración para participar en el desarrollo de alguna actividad (casi siempre de carácter secundario o paralelo, o actividades complementarias).

La comunicación de los padres hacia la escuela está relacionada, generalmente, con:

a) sugerencias relativas a la mejora de los servicios que se prestan, o
b) quejas sobre el funcionamiento y los resultados, o críticas relativas a conflictos surgidos en la dinámica de la escuela.

En resumen, la comunicación externa con los padres es bastante fluída siendo canalizada, principalmente, a través de la Directora, una de cuyas funciones principales es servir de enlace entre los profesores y el entorno de la escuela: la administración educativa (Inspector) y la comunidad educativa (padres y APA) (ver pg. 40). La comunicación externa con la Administración se realiza, principalmente, a través del Inspector de zona.

¿Existe alguna evidencia que nos incline a pensar que el tipo de relaciones de trabajo y la cultura profesional dominante influyen en: en la dirección y sentido, cantidad y contenido de la comunicación interna en la escuela en su conjunto y en las distintas unidades organizativas? Entre las diez dimensiones que MILES (1965; citado por SERGIOVANNI & STARRAT, 1983) utilizó para caracterizar la 'salud organizativa' está disponer de una "comunicación adecuada". Dado que las organizaciones no son, como los grupos pequeños, sistemas cara a cara, el flujo de información dentro de ellas es de crucial importancia. Esta dimensión de la 'salud organizativa' implica que existe una comunicación (vertical, horizontal y externa) relativamente libre de distorsiones. Es decir, la información fluye razonablemente bien. Los miembros de la organización tiene la información que necesita y la han obtenido sin haber tenido que hacer esfuerzos extraordinarios por conseguirla.

A partir de la literatura consultada puede esperarse que si el tipo de relaciones y cultura es colaborativa (o tiende a ella) los profesores del centro o de la unidad organizativa se caracterizarán porque mantienen una gran cantidad de intercambio verbal, centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que les provee de ideas útiles para la práctica y de un marco explicativo de su acción (WILSON & CORBETT, 1983). Las evidencias disponibles no nos permiten dar respuesta a la pregunta planteada pero, como en ocasiones anteriores, expondemos nuestras impresiones al respecto. Dado que existe cierto grado de cooperación es natural

que haya cierto volumen de comunicación tanto en sentido vertical como horizontal. En cuanto a la comunicación vertical existe bastante flujo en la dirección descendente como en la ascendente, aunque creemos que es mayor en la primera. Aunque la enseñanza en el aula forma parte del contenido de la comunicación horizontal no es el tema más frecuente. Esto es coherente con el tipo de relaciones de trabajo y cultura profesional dominantes: la cooperación y la colaboración restringida.

No disponemos de datos suficientes para describir la comunicación en Ciclos y Departamentos, por ello no hemos podemos hablar de la influencia del tipo de relaciones de trabajo y cultura profesional dominantes en cada grupo en la comunicación dentro de cada Equipo o entre Equipos.

Para terminar, pasaremos a exponer, a continuación, las conclusiones a las que hemos llegado.

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A lo largo de las siguientes páginas, a modo de resumen, repetiremos algunas de las cosas dichas con anterioridad. Esto nos ha parecido necesario dada la extensión que, finalmente, ha adquirido este informe.

Sin embargo, antes de entrar en las *conclusiones* propiamente dichas nos gustaría subrayar el *carácter tentativo* de las mismas y la *caducidad* de algunas de ellas.

¿Por qué consideramos que las conclusiones de este estudio tienen un carácter tentativo? He aquí algunas de las razones:

(a) No nos fue posible asistir con regularidad a tres foros importantes para observar el trabajo conjunto en el centro: Claustro, hora del café y Consejo Escolar. Una de las condiciones negociadas al principio fue que no tendría acceso a las reuniones de Claustro y Consejo Escolar.

(b) No entrevistamos a todos los profesores en profundidad sobre la colaboración, sólo entrevisté a la Directora (en dos ocasiones), a los Coordinadores de Ciclo y a los Jefes de Dpto.

(c) Asistimos sólo a dos reuniones de grupos formales (un Dpto. y un Ciclo), a una reunión inicial de todo el profesorado para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y a siete reuniones de los grupos de trabajo que se constituyeron a tal fin.

(d) El escaso tiempo invertido, teniendo presente la complejidad del tema, y la novedad de la metodología empleada (estudio de caso) para el propio investigador son otras de las razones que aconsejan que se tomen con cautela las conclusiones.

(e) Por último, el trabajo paralelo de asesoramiento ha restado tiempo a las tareas de investigación propiamente dichas, aunque también es cierto que 'ha abierto puertas'.

¿Por qué hablamos de caducidad de algunas de las conclusiones? Entendemos que debido al carácter dinámico y procesual que tiene, por naturaleza, la vida de un centro (NIAS, SOUTHWORTH y YEOMANS, 1989: 174-179) algunas de las conclusiones no son ya vigentes sino que se circunscriben al curso escolar 1992-93, que fue cuando se recogieron las evidencias que han dado lugar a este informe, por ejemplo: las relativas a las relaciones de trabajo dominantes o a las metas de los distintos Equipos Docentes y Ciclos. Los cambios en la composición del Claustro y, consecuentemente, Equipos Docentes y Departamentos el curso 1993-93, entre otras circunstancias, han hecho que algunas conclusiones ya no tengan vigencia, los cambios en la composición del Claustro, el previsible cambio en la Dirección del centro (un nuevo Equipo Directivo) y la renovación de los representantes de los padres en el Consejo Escolar para el próximo curso 1994-95 hará que algunas conclusiones más no tengan entoces vigencia.

Otras conclusiones puede que sigan siendo vigentes pero con variantes. No obstante, algunas conclusiones creemos que seguirán, por cierto tiempo, teniendo validez y, de todas formas, el informe puede servir de referencia para interpretar algunos de los sucesos y dinámicas que han tenido lugar a lo largo del curso 1993-94 y, en algunos asuntos, el desarrollo futuro del centro.

En todo caso, la imagen del centro que presentamos -aunque ha querido recoger las diversas perspectivas de los actores, es decir de los profesores- es, indudablemente, parcial y responsabilidad del autor de este informe. El informe pretende ofrecer, en primer lugar, un punto de partida para la reflexión sobre el funcionamiento de la escuela estudiada por los profesores que la componen, pero también pretender provocar la reflexión acerca de la escuela como organización en cualquier persona que lo lea.

5.1. Conclusiones

Para seguir cierto orden, hemos agrupado las conclusiones en los seis apartados que tenía el punto anterior: la *historia del centro*, la *estructura/organización interna del profesorado*, las *relaciones de trabajo y cultura profesional*, las *metas*, los *procesos de toma de decisiones*, y los *procesos de comunicación*.

(HISTORIA)

1. Desde un punto de vista formal la historia del colegio puede dividirse en dos grandes etapas -con un período de transición entre ambas:

(a) desde su creación como colegio de Patronato, el curso 1969-70, hasta que pasó a ser un centro público, el 1 de enero de 1987, y

(b) desde el 1 de enero de 1987 hasta la actualidad.

La etapa de transición, que se caracterizó por la despreocupación hacia el centro del organismo público del que en ese momento dependía y por las visicitudes que se vivieron hasta que fue adscrito a la Consejería de Educación, abarcó del final del mandato de la primera Directora (curso 1983-84) y al tercer curso de mandato de la Directora actual (sept. 1989).

Sin embargo, desde el punto de vista del carácter de las relaciones del centro con su entorno (turbulencia-estabilidad) las dos etapas van:

(a) de su creación el curso 1969-70 hasta septiembre de 1989, y

(b) desde el curso 1989-90 hasta la actualidad.

Durante la primera de estas etapas el centro vivió una época de relaciones turbulentas con el entorno en el sentido de que el dinamismo y cambio constante obligaron, en un primer momento, a los fundadores y a los profesores a luchar por adaptarse a la

nueva Ley General de Educación de 1970 y, en un segundo momento, al Equipo Directivo y al Claustro de profesores a luchar por la supervivencia de la escuela. La segunda de estas etapas se ha caracterizado -en comparación con la primera- por la estabilidad dado que el centro, una vez bajo la responsabilidad de la Consejería de Educación, tiene la supervivencia asegurada. Estas circunstancias han tenido y siguen teniendo influencia en la vida del centro; a ello haremos referencias en algunas de las conclusiones que siguen.

El previsible cambio de Dirección el curso 1994-95 supondrá el inicio de una nueva etapa en la vida del centro que puede llegar a caracterizarse, entre otros rasgos, por la ausencia de continuidad en la Dirección del centro, en contraste con la continuidad que le ha caracterizado hasta ahora (excepto el período de transición).

2. Aunque trabajan en un mismo centro los profesores tienen perspectivas distintas acerca del colegio (su historia, su estructura organizativa, su funcionamiento,...). Las entrevistas con las personas responsables de Ciclos y Departamentos, y con la Directora así lo revelan. La imagen individual que cada profesor construye del centro está condicionada en gran medida por el tipo de interacciones que ha establecido con los colegas, no sólo en conversaciones informales entre tres o cuatro sino -y quizás de modo determinante- en el trabajo en grupo. Por otra parte, además de la antigüedad, el lugar que los profesores ocupan en la organización interna del centro influye en la percepción que tienen de la escuela (BERG y SÖDESTRÖM, 1988). Por lo general, la imagen que los profesores tienen del centro es bastante limitada, más aún si no han ocupado puestos de responsabilidad que les obliguen a pensar en todo el colegio o en un grupo de personas o en un marco de trabajo más allá de su propia aula. En este sentido, sospecho que yo tengo una visión diferente y, en cierto sentido, más global del centro que algunos de los profesores del propio colegio, dado en parte al tiempo que he podido invertir en conocerlo.

(ESTRUCTURA/ORGANIZACION INTERNA DEL PROFESORADO)

3. El centro tiene una plantilla relativamente estable aunque durante los últimos cursos cada año cambia una tercera parte de la plantilla (seis profesores) debido a que los profesores que tienen destino definitivo en el centro están en comisión de servicio. Hasta el curso 1992-93 el centro se ha caracterizado por la continuidad en la Dirección, la actual Directora llevaba ese curso siete años en ese puesto.

4. Las unidades organizativas básicas que componen la estructura organizativa del centro son el **Consejo Escolar**, el **Claustro**, el **Equipo Directivo**, los **Departamentos de Matemáticas, Lengua y Ed. Física**, y los **Equipos Docentes de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria, Ciclo Medio y Segunda Etapa.** En la práctica no funciona el Dpto. de Ed. Física.

5. El Equipo Docente de **Segunda Etapa** es el equipo de membresía más estable: 7/8 permanecen cada curso. Le siguen el Equipo Docente de **Preescolar y primer ciclo de Primaria:** 3/4 permanecen cada año y el **Dpto. de Lengua** en el que permanecen 5/7. Los demás grupos tienen una membresía inestable. En el **Dpto. de Matemáticas** la mitad de sus componentes cambia cada año. El **Ciclo Medio** es el equipo más inestable: sólo 2/5 permanecen cada curso. El *Equipo Docente de Segunda Etapa* y el *Departamento de Matemáticas* son las instancias intermedias de coordinación que han tenido un liderazgo formal más estable los últimos años, le sigue el *Equipo Docente de Ciclo Medio*; las demás unidades (*Dpto. de Lengua* y *Equipo Docente de Preescolar y 1er. Ciclo de Primaria*) han tenido una coordinación verdaderamente inestable. Puede observarse un patrón curioso: los equipos con membresía estable suelen carecer de continuidad en la coordinación, mientras que los equipos con cierta continuidad en la coordinación suelen tener una membresía cambiante. Sólo el Equipo Docente de Segunda Etapa parece haber conseguido un equilibrio en ambos aspectos.

6. Las funciones formales de los Departamentos tienen un carácter instructivo y giran en torno a áreas de contenido, la coordinación tiene una dirección vertical; las funciones de los Ciclos tienen un énfasis formativo y giran en torno a los propios alumnos, la coordinación tiene una dirección primordialmente horizontal.

La coordinación interdepartamental es responsabilidad de los Jefes de Dpto. pero también de los profesores que componen los Equipos de Ciclo, aunque en última instancia depende del Jefe de Estudios; la coordinación entre Equipos Docentes es responsabilidad de los Coordinadores de Ciclo y de los miembros de los propios Equipos, siendo en última instancia, también, responsabilidad del Jefe de Estudios; por último, no existe ninguna relación formal entre Dptos. y Ciclos, en todo caso está estipulado que los Ciclos trabajen a partir de las programaciones elaboradas por los Dptos. Como conclusión se puede afirmar que las tareas de coordinación entre los equipos docentes (Dptos. y Ciclos) no están bien definidas formalmente y existe solapamiento de funciones.

7. Las posiciones de liderazgo formal en la escuela son: la *Dirección*, la *Jefatura de Estudios*, la *Coordinación de los Equipos Docentes de Ciclo* y la *Jefatura de los Departamentos*.

En relación con la organización interna del profesorado, las funciones formales del Jefe de Estudios tienen que ver principalmente con la coordinación del trabajo (individual o en equipo) de los profesores, mientras que las funciones de la Directora se podrían resumir como de enlace del profesorado con el entorno de la escuela: la administración educativa (Inspector) y la comunidad educativa (padres y APA). El Jefe de Estudios es, por así decirlo, el Ministro del Interior mientras que la Directora es la Ministra de Asuntos Exteriores.

La normativa vigente en la Comunidad Autónoma Canaria sólo prescribe las funciones del Coordinador de Ciclo y no dice nada de las funciones del Jefe de Departamento. Quizás por eso los Coordinadores de Ciclo tienen estipulada cierta liberación horaria para realizar su labor de coordinación mientras que la liberación de los Jefes de Dpto. tendrá lugar si la disponibiliad horaria del centro lo permitiera. Las funciones formales del Coordinador de Ciclo incluyen la presentación de un plan de trabajo al Equipo Docente y la coordinación de la programación, la acción metodológica y los criterios de evaluación en el Ciclo.

8. Los Jefes de Dpto. y Coordinadores de Equipos Docentes no ejercen el liderazgo por iniciativa propia, no están porque quieren, sino más bien por necesidad.

9. Todas las personas con responsabilidad en la coordinación de los profesores -excepto una- reconocen positivamente la labor del Equipo Directivo. Sin embargo, consideramos que el Equipo Directivo *como grupo* no ocupa un papel determinante en la vida del centro sino, más bien, la Directora. Esto es debido, en parte, a la circunstancia de que los miembros del Equipo tienen poco tiempo para reunirse juntos, pero también responde al estilo de liderazgo de la Directora y a que conoce más el centro que los demás miembros del Equipo Directivo, por su antiguedad en él, y por el tiempo que lleva ejerciendo la Dirección. Otras razones de la influencia de la Directora son: el papel que jugó en la supervivencia del centro cuando pasó a depender de la Consejería de Educación, su alta implicación personal y emocional en la vida del centro, y su actitud proactiva tomando la iniciativa -en contraste con la actitud, más bien reactiva, de los demás miembros del Equipo Directivo- de modo que llega a hacer tareas que corresponderían a todos o a un grupo de profesores, pero que como éstos no las hacen ella las realiza -a veces con la ayuda de algunos profesores.

El estilo de liderazgo de la Directora podemos caracterizarlo como ***orientado a la tarea*** (en contraste con los estilos *orientado a las relaciones*, *orientado al logro de los estudiantes* o *administrativo*) ya que se centra, principalmente, en conseguir que salgan adelante las tareas de la escuela, aunque sin descuidar las relaciones interpersonales que se ven como un medio para conseguir un mejor logro de la tarea. Tambien podemos caracterizarlo como ***transaccional*** más que *transformacional* dado que la Directora trata de conseguir la 'conformidad' de los profesores a través de intercambios o transacciones: por ejemplo, es algo flexible en la aplicación de los horarios de exclusiva esperando que los profesores den algo de su tiempo cuando sea necesario (PASCUAL, VILLA y AUZMENDI, 1993).

10. La jornada lectiva de los profesores de Primaria (25 horas semanales) es muy larga en contraste con el tiempo disponible para tareas de preparación de forma individual o grupal, para el desarrollo satisfactorio de la docencia, para actividades de perfeccionamiento profesional, así como para las tareas de organización, coordinación y gestión democrática del centro y del aula (12 horas y media). El tiempo total disponible

para el trabajo en el centro (jornada escolar) es de cuatro horas. Dado que existe la posibilidad de detraer horas de la jornada escolar para dedicarlas a actividades de formación fuera del centro (2 horas semanales) y la mayor parte de los profesores del centro participan en actividades de formación permanente, esto disminuye el tiempo disponible para el trabajo conjunto en el centro.

Si se entiende la enseñanza como una tarea colectiva, que requiere una actitud y actividad investigadora de reflexión continua, entonces debería reestructurarse la jornada laboral del profesorado, reduciendo la jornada lectiva, es decir, la docencia directa. Sin embargo, consideramos que no sólo es necesaria una reestructuración de la jornada laboral del profesorado sino una reflexión y acción colectiva de los propios profesores sobre la estructuración de los horarios. El esquema de horario de exclusiva que se utiliza en el colegio es el que se presentó cuando se solicitó la jornada continua (Proyecto de jornada continua, curso 1990-91). No ha habido revisión del horario de exclusiva y ni reflexión colectiva sobre su adecuación a las necesidades pedagógicas y organizativas del centro.

(RELACIONES DE TRABAJO Y CULTURA PROFESIONAL)

11. En contraste con otros centros, los profesores se suelen reunir en Ciclos, Departamentos, Claustros y 'reuniones generales' (reuniones "informales" del Claustro de profesores convocadas por la Directora para informar o recabar la opinion sobre algún asunto que atañe a todos).

12. En el centro en su conjunto, existe **cooperación** más que colaboración propiamente dicha. Entre los profesores del centro hay bastante interacción informal, no principalmente sobre la enseñanza, aunque sí en cierto grado. La mayoría de los temas tratados en las reuniones de Ciclos y Departamentos tienen que ver principalmente con asuntos concretos o actividades puntuales (actividades complementarias: Navidad, Carnaval, Día del Libro, Día de la Madre, Día de Canarias, fiesta de fin de curso...; normas de funcionamiento en el aula y en el centro, resultados de evaluaciones, etc.), más que con el trabajo cotidiano en el aula. Además, a lo largo del tercer trimestre se formaron tres grupos para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro; los tres grupos tuvieron un carácter temporal ya que dejaron de funcionar una vez terminada la tarea.

13. El patrón de cultura profesional predominante en el centro en su conjunto es la **colegialidad artificial**, aunque también puede que sea la **colaboración restringida**. En el caso de la elaboración del P.E.C., las relaciones de colaboración se han producido como respuesta a una demanda externa al centro y a los profesores, no como una necesidad sentida; las reuniones han tenido un carácter instrumental como medio para elaborar un documento, el P.E.C.; aunque ha habido cierto trabajo conjunto, éste no se ha visto reflejado en la práctica en el aula, donde han seguido predominando modos de hacer individuales; los

profesores se han reunido porque la Directora y el Equipo Directivo han propuesto una serie de reuniones para hacer frente a la demanda externa, no a iniciativa colectiva interna y de modo espontáneo. El hecho de que a lo largo del curso 1993-94 no se haya continuado trabajando en el P.E.C. ni en el P.C.C. refuerza la tesis de que la cultura predominante es la colegialidad artificial. En nuestras entrevistas con la Directora apareció que aunque es cierto que los profesores trabajan en equipo no siempre lo hacen con entusiasmo, ni en la medida que debieran.

14. Aunque al constestar el cuestionario la mayoría de los profesores atribuyeron al centro una cultura de la tarea, la *cultura organizativa del centro* en su conjunto, siguiendo la clasificación de Charles Handy (HANDY & AITKEN, 1988), ha respondido los últimos años a una **cultura del club benévola**, sin embargo, debido en parte a la estabilidad actual está cambiando hacia una **cultura del rol**. El previsible cambio en la Dirección para el curso 1994-95 dará lugar, posiblemente, a una **cultura del rol** con una **cultura del club** en la cúspide organizativa (el Equipo Directivo).

15. Entre parejas de profesoras de los primeros ciclos de la escolaridad (las dos de Preesolar; las dos de primer ciclo de Primaria; las dos de 3º de E.G.B. y las dos de 5º de E.G.B) -y también, al menos, entre un profesor y una profesora de Segunda Etapa, que enseñan a los mismos grupos- existe *cierto grado* de **colaboración** (intercambio de materiales e ideas) pero no es así en los Ciclos y Departamentos en conjunto. Sin embargo, *existe una colaboración más intensa entre las profesoras del Grupo Estable* que tiene su sede en el centro -sobre todo entre tres de las profesoras que están enseñando en primer ciclo de Primaria en tres colegios distintos-, que entre cualquier pareja o trío de profesores del propio centro.

16. En general, el tipo de relaciones dominantes en los distintos Equipos Docentes de Ciclo es -o tiende a- la **cooperación** en temas concretos no relacionados directamente con la enseñanza en el aula. Sin embargo, existen diferencias en el trabajo y en el enfoque del trabajo en los distintos Ciclos.

Aunque existe cierto grado de colaboración entre parejas de profesoras que dan clase al mismo ciclo, entre las componentes del *Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria*, el tipo de relaciones de trabajo dominante en el ámbito del Equipo es la **cooperación** en actividades complementarias. El tipo de relaciones dominantes en el ámbito del *Equipo Docente de Ciclo Medio* es la **cooperación** en actividades complementarias, y normas de disciplina y funcionamiento en el aula. Sin embargo, este es el Equipo que parece haber desarrollado un trabajo relacionado más directamente con la enseñanza en el aula. También existe cierto grado de colaboración entre parejas de profesoras que dan clase al mismo curso. En *Segunda Etapa* el tipo de relaciones de trabajo dominante tiende al **aislamiento**, mas que a la cooperación.

El tipo de asuntos abordados, la escasa profundidad con que se han tratado los temas relacionados directamente con la enseñanza en el aula y la disminución progresiva en la asistencia de los miembros a las reuniones nos hace concluir que el tipo de relaciones dominantes en el Departamento de Matemáticas oscila **entre la autocracia y el aislamiento.** En el Departamento de Lenguaje ha habido cierta cooperación en torno a un proyecto común iniciado el curso 1992-93 y desarrollado con cierto éxito: el periódico escolar. Sin embargo, el tipo de asuntos abordados, la escasa profundidad con que se han tratado los temas relacionados directamente con la enseñanza en el aula y la ausencia de, aproximadamente, la mitad de los miembros en cada reunión nos hace concluir que el tipo de relaciones dominantes en el Departamento de Lenguaje oscila **entre el aislamiento y la cooperación.**

La comparación de las actas de Ciclos y Departamentos corrobora, en alguna medida, las afirmaciones de la profesora que fue segunda Directora en el sentido de que en los Departamentos está más o menos claro lo que hay que hacer, mientras que las tareas de los Ciclos no están tan claras. Sin embargo, en contraste con lo que afirmaba la Directora del centro, los Departamentos no son -precisamente- más estables que los Ciclos. Desde una perspectiva diacrónica, desde el curso 1983-84 han existido tres Equipos de Ciclo, mientras que el número de Departamentos ha fluctuado entre dos y seis. Además, si comparamos la asistencia de los profesores a las reuniones de Dptos. y Ciclos, descubriremos que a éstos últimos asistieron con más asiduidad. A partir de los datos de que disponemos se puede afirmar que *las unidades de funcionamiento más estable* son: el Equipo Docente de Ciclo Medio y el Dpto. de Lenguaje. Recuérdese que, en cuanto a su membresía, el Ciclo Medio era el Equipo Docente menos estable y el de Lenguaje era el Dpto. más estable; y, por otra parte, tanto en el Ciclo Medio como el Dpto. de Lenguaje ha habido falta de continuidad en el liderazgo formal.

17. No disponemos de evidencias suficientes acerca del patrón de cultura profesional dominante en cada una de las instancias intermedias de coordinación. Sin embargo, intuimos que como tendencia general la cultura predominante en la mayoría de los Equipos y Ciclos es la *colegialidad artificial*- o, como mucho la colegialidad restringida- mientras que en algunos puede que incluso sea el *individualismo*.

18. Algunos de los obstáculos para el trabajo en equipo en el centro son: la ausencia de claridad en las funciones y tareas a desempeñar en equipo, la falta de estabilidad en la membresía de la mayoría de los equipos (Ciclos y Departamentos) y la falta de continuidad en su liderazgo. Sin embargo, la continuidad y estabilidad del funcionamiento de un equipo de profesores no viene dada exclusivamente por la definición clara de sus funciones, por la estabilidad de su membresía o por la continuidad en el liderazgo formal, sino también por el carácter que tome en la práctica el liderazgo del grupo y por la dinámica de trabajo que desarrolle.

Es curioso que una de las profesoras entrevistadas señalara como obstáculo y como revulsivo del trabajo en equipo el mismo hecho: que sólo exista un grupo de cada nivel. Esto podría significar que una misma circunstancia puede tener consecuencias opuestas para el trabajo en equipo dependiendo de cómo se le haga frente. Que exista un solo grupo de cada nivel considera que les impide hacer salidas juntas. Pero, según ella, una de las circunstancias que les impulsó a trabajar en equipo fue que un profesor no podía enseñar lo que le pareciera dado que lo que hiciera influiría en lo que pudieran hacer los colegas que cogieran el grupo de alumnos después.

Otra de las entrevistadas señaló como obstáculo la trabajo en equipo el tiempo que se consume en otras tareas grupales (reuniones de Dptos., Claustros, grupos de trabajo sobre el P.E.C.) e individuales (preparación de las clases, materiales...) que se resta al trabajo del Ciclo. El revulsivo para el trabako en equipo es el aprendizaje compartido ("aprendemos u os de otros, cosa que no ocurriría si te encierras en tu aula").

La escasez de tiempo fue señalada como obstáculo al trabajo en equipo por otra de las profesoras entrevistadas. En el caso del Equipo Docente que ella coordina, la ausencia de la mitad de los miembros a la mayoría de las reuniones también fue un obstáculo. El impulso para el trabajo en equipo ha sido, según ella "la necesidad de solventar problemas de base: favorecer la lecto-escritura y la ortografía", es decir necesidades educativas de los alumnos.

(METAS)

19. El centro dispone de un conjunto de metas formales acerca de las cuales existe cierto grado de acuerdo -aunque no todos los profesores las interpretan de igual modo, ni las tienen claras. También existe consenso acerca de la necesidad de enfatizar ciertas metas: metas de carácter social y cultural, relacionadas principalmente con valores y normas de convivencia. De las nueve metas que aparecen en el Plan de Centro cuatro son metas sociales y culturales, y de las seis nuevas metas sugeridas por los profesores en el cuestionario, cuatro tienen que ver con metas sociales y culturales. Este hecho -que la mayoría de las metas del centro tengan que ver con aspectos sociales y culturales, más que académicos, vocacionales o personales- revela que en el ámbito del centro no hay acuerdos explícitos en metas que tengan que ver directamente con la enseñanza en el aula.

20. Se echa en falta que los objetivos generales del centro se reflejen en planes de acción concretos, lo cual revela que las metas no son ampliamente compartidas ni plenamente asumidas por los profesores. Es cierto que se hacen cosas pero sin una conexión consciente entre las metas del centro y las actividades cotidianas. Además, si analizamos las acciones conjuntas de todos los profesores y de las distintas unidades organizativas (Ciclos y Departamentos) y su grado de correspondencia con las metas del centro observaremos que no existe una relación estrecha entre

ellas, es decir: las acciones emprendidas por el Claustro, los Departamentos y los Ciclos no están dirigidas consciente y coordinadamente a la consecución de los objetivos generales del centro.

21. El estudio de los materiales textuales analizados (transcripciones de las entrevistas, relatos de cada visita elaborados a partir de las notas de campo, fichas resumen de las actas de Dptos y Ciclos y de los órdenes del día de las reuniones del Claustro y el Consejo Escolar, y fotocopias y resúmenes de documentos internos del centro) nos hace pensar que en el terreno de las metas existen tensiones, al menos, en dos áreas específicas: el aprendizaje de los alumnos y la relación con los padres. Respecto al aprendizaje de los alumnos la tensión podemos resumirla como ***énfasis social* vs. *énfasis académico***. Mientras que la tensión en cuanto a la relación con los padres podemos resumirla como ***tomar en cuenta a los padres* vs. *dar prioridad a los profesores***.

En el desarrollo de la historia del centro puede observarse una tensión entre dos enfoques u orientaciones diferentes: una orientación académica y una orientación social. Actualmente la orientación académica pugna por alcanzar la hegemonía debido a la clase social de las familias de las que proceden una mayoría de los alumnos y a la propia fama que se ha ido ganando el centro de tener buenos profesores y un buen nivel académico, aparte del apoyo que recibe esta orientación por parte de algunos profesores definitivos. Esto contrasta con el hecho de que entre los objetivos generales del centro no aparezcan acuerdos concretos sobre metas académicas, sino sobre metas sociales y culturales. La tensión existe porque hay profesores que tienen una orientación más académica pero también hay otros que tienen una orientación más social. Este fenómeno se observa sobre todo en Segunda Etapa.

En los últimos tiempos también ha aparecido una tensión entre dos enfoques diferentes: tomar en cuenta las opiniones de los padres, tratándolos en igualdad de condiciones en la vida del centro -y especialmente en situaciones conflictivas- o dar prioridad a las perspectivas de los profesores. Los profesores, de modo natural, tendemos a ponernos a la defensiva frente a los padres pero, evidentemente, no es honesto mantener una posición sesgada de defensa a ultranza de un compañero sin tomar en consideración las circunstancias de cada situación problemática. En el centro hay un grupo de profesores que mantienen que es necesario dar prioridad a las perspectivas de los profesores y eso crea tensiones.

22. En general, las instancias intermedias de coordinación no suelen tener metas explícitas. Sólo identificamos metas explícitas del Equipo Docente de Ciclo Medio y del Departamento de Lengua. Identificamos algunas metas implícitas de cada grupo pero no podemos señalar hasta qué punto son compartidas por sus miembros.

23. Las conclusiones que acabamos de exponer acerca de las

metas de la escuela nos hacen pensar que el tipo de relaciones de trabajo y cultura profesional dominantes influyen en que no haya un compromiso compartido acerca de las metas del centro y, a la vez, son producto de la ausencia de metas claras centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Si el trabajo de Ciclos y Departamentos tiene que ver, principalmente, con tareas relacionadas indirectamente con la enseñanza en el aula es normal que los profesores no compartan por igual los objetivos generales del centro. Por otro lado, si los profesores no comparten una visión común de las metas del centro es natural que el tipo de relaciones de trabajo y cultura profesional dominantes hayan sido la coordinación y la colegialidad restringida.

24. El tipo de relaciones de trabajo dominante en el **Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria** es consecuencia de la ausencia de una comunidad de metas, pero también influye en que no haya metas del Equipo compartidas. Si el trabajo del Equipo ha tenido que ver casi exclusivamente con tareas relacionadas indirectamente con la enseñanza en el aula es natural que los profesores no compartan metas relacionadas con la enseñanza. Por otro lado, si los profesores no tienen metas comunes como Equipo es normal que el tipo de relaciones de trabajo dominante haya sido la coordinación en torno a la preparación de actividades complementarias.

Identificamos tres metas del **Equipo Docente de Ciclo Medio** (una explícita y dos implícitas) pero no sabemos hasta qué punto son compartidas. Consideramos, sin embargo, que el tipo de relaciones de trabajo dominante es, a la vez causa y consecuencia de grado de acuerdo en cuanto a las metas. El trabajo del Equipo ha tenido que ver con tareas relacionadas indirectamente con la enseñanza en el aula pero tambien con temas de aula. Por ello no es extraño que la meta explícita del Equipo tenga que ver con la enseñanza en el aula. A su vez, la meta explícita ha propiciado el intercambio de ideas sobre la enseñanza; sin embargo, aunque ha existido diálogo profesional los miembros del Equipo Docente no han llegado a acuerdos definidos sobre temas de aula.

Que las preocupaciones compartidas por el **Equipo Docente de Segunda Etapa** hayan sido de carácter general, no relacionadas directamente con la enseñanza, explica que el tipo de relaciones de trabajo del Equipo tienda al aislamiento. Esa tendencia, a su vez, ha contribuído que los temas de aula se confinaran al ámbito privado de la práctica (el aula).

Identificamos una meta implícita del **Dpto. de Matemáticas** - que no sabemos si es compartida por todos sus componente; sus miembros tienen algunas precupaciones relacionadas principalmente con el rendimiento y la actitud de los alumnos hacia la asignatura, pero no tienen en común ninguna meta sustancial. Ello explica que el tipo de relaciones de trabajo dominantes en el Departamento oscile entre la autocracia y el aislamiento. La ausencia de diálogo profesional acerca de la enseñanza en el aula les ha impedido llegar a acuerdos sobre metas comunes.

El **Dpto. de Lenguaje** tiene dos metas bien definidas y una preocupación pedagógica compartida. Ha conseguido alcanzar una de ellas: la edición del Periódico Escolar. Aunque la consecución de este objetivo ha consumido todas sus energías ha servido de catalizador del trabajo del Equipo que ha mantenido relaciones de coordinación en este aspecto. Si Ann LIEBERMAN (1986) tiene razón al considerar que lo que impulsa la colaboración al principio son las actividades del grupo y no las metas, este Equipo está en el camino hacia el desarrollo de relaciones de colaboración.

(PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES)

25. Los profesores como grupo participan en la toma de decisiones en los siguientes ámbitos: *curriculum y enseñanza, tareas de los alumnos y disciplina, gestión de recursos (espacios, tiempo,...)*, y *personal de la escuela*. Las decisiones en este último ámbito no tienen que ver con la contratacion sino, principalmente, con la solicitud de personal y con la asignación de responsabilidades. No participan en decisiones que tienen que ver con relaciones con la comunidad y con la asignación de recursos.

26. No tenemos datos suficientes para responder a la pregunta de qué tipo de participación predomina en la toma de decisiones en la escuela en su conjunto y por qué razones. Sin embargo, sospechamos que, en general, los profesores suelen participar en las decisiones dando el visto bueno a alternativas específicas, mas que sugiriendo alternativas. La Directora o el Equipo Directivo suelen llevar a las reuniones del Claustro propuestas concretas, en las que esperan conseguir, y habitualmente lo consiguen, al apoyo de los profesores.

27. Los ámbitos en los que toman decisiones todos los Equipos Docentes son: curriculum y enseñanza, y disciplina. Algunos Equipos Docentes toman decisiones en la gestión de recursos y en las relaciones con la comunidad.

Todos los Departamentos toman decisiones en el ámbito del curriculum y la enseñanza. El Dpto. de Lenguaje toma también decisiones en el ámbito del personal (elección del Jefe de Dpto. y determinación de los objetivos del propio Departamento).

El rango de decisiones que toman los Ciclos es más amplio que el de los Departamentos. Por otro lado, los profesores participan en un mayor rango de decisiones en la escuela en su conjunto que en los Equipos (Ciclos y Dptos.). Esto parece coherente con el hecho de que los profesores se reunieron con más frecuencia como grupo (ya sea en Claustros o en 'reuniones generales') que como Departamentos o Ciclos.

28. La Directora participa en todas las decisiones, excepto en el nombramiento de la persona que ha de ocupar la Dirección. Hay dos temas importantes en los que la última palabra la tiene la Directora: qué temas tratar en el Claustro de Profesores y

cuándo hacerlo, y la organización del horario de exclusiva. En cuanto al primer tema, los profesores pueden ser consultados -de modo individual o como Equipo Docente- pero esta es una decisión que toma básicamente ella misma como Directora. Los profesores participan -también de modo individual y colectivo- en la decisión del horario de exclusiva, pero en diferente grado: de modo individual sugieren alternativas específicas en cuanto a las horas de obligada permanencia en el centro (aparte de reuniones de Ciclos, Departamentos, Claustros y visitas de padres), y como grupo, en Claustro, aprueban los horarios, toman la decisión. De todas formas, la Directora es la responsable última de las decisiones que tienen que ver con el horario de exclusiva porque autoriza cambios, cuando los profesores se lo piden, y realiza cambios, cuando quiere comunicar algo a todos los profesores. Ambas decisiones son claves, desde un punto de vista organizativo, y el hecho de que en última instancia dependan de la Directora muestra que ésta dispone de la agenda del Claustro y la distribución del tiempo como instrumentos para el ejercicio de poder (entendido este como la capacidad de hacer modificar las opiniones o los comportamientos de los otros miembros de la escuela).

29. Para poder dar respuesta a la cuestión de si el grado de influencia en la toma de decisiones que afectan a la ecuela en su conjunto está relacionado con el tipo de relaciones de trabajo dominante necesitaríamos comparar esta escuela con otra en la que predominasen las relaciones de aislamiento y la cultura del individualismo. No disponemos de datos suficientes de otra escuela para responder a esta pregunta, sin embargo, parece que el rango de decisiones en las que los profesores pueden participar en la escuela en su conjunto es relativamente amplio e incluye bastantes decisiones que afectan a toda la escuela. Sin embargo, de modo tentativo podemos señalar que los análisis realizados acerca de las relaciones de trabajo y la cultura profesional dominantes, y el tipo de decisiones que se toman en las distintas instancias intermedias de coordinación parecen apoyar la hipótesis de que a mayor colaboración mayor participación en la toma de decisiones. En las instancias de coordinación dende parece haber un mayor grado de colaboración -el Ciclo Medio y el Dpto. de Lengua- los profesores participan en un mayor rango de decisiones, que afectan al grupo en su conjunto. En las unidades organizativas con tendencia a la ausencia de colaboración -el Dpto. de Matemáticas, el Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria, y el de Segunda Etapa- los profesores participan en un menor rango de decisiones.

(PROCESOS DE COMUNICACION)

30. En cuanto a la comunicación descendente, el centro se caracteriza por una práctica particular que consiste en reuniones 'informales' de todos los profesores. Se trata de las llamadas 'reuniones generales' en las que la Directora informa al profesorado de temas de interés común. Esto revela que hay una preocupación por parte de la Directora por mantener informado a los profesores acerca de temas que afectan a toda la escuela.

Esta preocupación es de destacar porque hay centros en los que suele ser habitual que los profesores no tengan noticia de los temas que se tratan en las reuniones periódicas de la Inspección con miembros del Equipo Directivo.

En resumen, puede afirmarse que la **comunicación descendente** suele producirse en el contexto de las 'reuniones generales', en conversaciones informales entre la Directora y los coordinadores de los Equipos Docentes de Ciclo, y en en conversaciones informales entre la Directora y los profesores. Los ejemplos de comunicación descendente recogidos tienen que ver, principalmente con: instrucciones para el trabajo, procedimientos y prácticas, y retroalimentación de la acción.

31. La **comunicación ascendente** suele producirse en conversaciones informales entre Jefes de Dpto./Coordinadores de Ciclo que así lo desean y la Directora, y entre los profesores y la Dirección en las 'reuniones generales' y en conversaciones informales. Los ejemplos de comunicación descendente recogidos tiene que ver con: la demanda de mayor precisión en las condiciones y tiempos para hacer las tareas y la información sobre la realización de las tareas que se están desarrollando fuera del aula.

32. La **comunicación horizontal** suele producirse tanto en contextos formales (las reuniones del Claustro, Ciclos y Departamentos) como en contextos informales ('reuniones generales' y conversaciones informales). En contextos formales suelen predominar las interacciones respecto a la tarea que hay que desarrollar, tanto en lo relativo a sus aspectos normales como a los conflictivos, aunque también aparecen, cuando los grupos son más reducidos en tamaño comentarios referentes a otros estamentos o individuos pertenecientes a ellos, cotilleos, rumores y comentarios humorísticos e irónicos respecto a la vida del centro y sus actores, e interacciones respecto a la vida personal de cada uno de los protagonistas; en contextos informales suelen predominar los comentarios referentes a otros estamentos o individuos pertenecientes a ellos, los cotilleos, rumores y comentarios humorísticos e irónicos respecto a la vida del centro y sus actores, y las interacciones respecto a la vida personal de cada uno de los protagonistas.

33. Aunque no pudimos recoger muchos datos al respecto, en cuanto a la comunicación externa, podemos decir que existen evidencias que muestran:

a) que existe un flujo de comunicación constante entre el centro y los padres, principalmente a través de la Directora;
b) que existe también un flujo de comunicación con la Administración Educativa Autonómica, canalizada también, en su mayor parte, a través de la Directora,
c) que el centro suele aparecer varias veces a lo largo del curso en la prensa, generalmente en relación a los equipos del club de baloncesto que tiene su sede en el colegio o a actividades complementarias.

La comunicación de los profesores con los padres se canaliza principalmente a través de los siguientes medios:

a) reuniones con los padres de los grupos clase al principio del curso (como también señalamos anteriormente esto suele hacerse en Ciclo Medio y Segunda Etapa, no en Preescolar y Primer Ciclo de Primaria);
b) visitas de padres, en las que pueden conversar individualmente con los maestros de sus hijos;
c) circulares de la Dirección dirigidas a los padres de alumnos -una de las funciones de la Directora es "sacar las circulares informativas a los padres"-, y
d) conversaciones informales de la Directora con los miembros de la Directiva del APA, principalmente la actual Presidenta.

En resumen, la **comunicación externa** con los padres (APA, representantes de los padres en el Consejo Escolar y padres en general) es bastante fluída siendo canalizada, principalmente, a través de la Directora, una de cuyas funciones principales, como vimos, es servir de enlace entre los profesores y el entorno de la escuela: la administración educativa y la comunidad educativa. La comunicación externa con la Administración se realiza, principalmente, a través del Inspector de zona.

5.2. Sugerencias

En educación no hay recetas, sin embargo, nos ha parecido adecuado como punto final incluir algunas recomendaciones para la mejora institucional a la luz de las conclusiones que acabamos de presentar.

1. Entendemos que la valoración que la mayoría de las personas con responsabilidad en la coordinación de los profesores hacen del Equipo Directivo y de la Directora es correcta, por lo tanto las sugerencias que proponemos no pretenden cuestionar globalmente su gestión sino ofrecer algunas pautas para la mejora de la acción directiva en el centro y, consecuentemente, de la acción educativa del centro. Estas pautas pueden servir para quienquiera que ocupe los puestos de Dirección. Si se quiere que la implantación de la reforma educativa en curso pueda aprovecharse para avanzar en la mejora de la enseñanza en el contexto del centro convendría:

1.1. Que la persona que ocupe la Dirección del centro ejerza funciones de **liderazgo instructivo**, pero que también delegue dichas funciones. La expresión 'liderazgo instructivo' hace referencia a las acciones emprendidas por el director de una escuela, o delegadas en otros, con vistas a influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Las dimensiones básicas del liderazgo instructivo son: definición de la misión de la escuela, gestión del programa instructivo y promoción de un clima de aprendizaje positivo (GONZALEZ GONZALEZ, 1991).

1.1.1. En cuanto a *la misión de la escuela* el Director - y las personas en quienes delegue (principalmente el Jefe de Estudios, los Coordinadores de Ciclo y los Jefes de Departamento)- deberían:

a) Tener una imagen o concepción clara de lo que se pretende sea la escuela y un interés explícito porque los profesores posean un sentido de propósito y direccionalidad claramente definido, procurando que se establezcan metas de la escuela claras que trasciendan los aspectos administrativos y abarquen cuestiones de carácter curricular y pedagógico.

b) Prestar atención a que las metas establecidas se refieran a los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la propósito de que la escuela proporcione cada vez una educación mejor y unas experiencias de aprendizaje enriquecedoras para los alumnos.

c) Prestar atención a que todos los miembros de la escuela conozcan, comparten y estén comprometidos con la misión de la escuela, promoviendo acciones encaminadas no sólo a cominicar las metas, sino a trabajar con los demás para clarificar y reflexionar sobre ellas, de modo que los miembros de la escuela las comprendan, las asuman y se comprometan a alcanzarlas.

1.1.2. En cuanto a *la gestión instructiva* el Director - y las personas en quienes delegue (principalmente el Jefe de Estudios, los Coordinadores de Ciclo y los Jefes de Departamento)- deberían:

a) Prestar atención a la coordinación y articulación curricular entre niveles y ciclos, dedicando tiempo a la coordinación, posibilitando y potenciando la coordinacion entre profesores.

b) Prestar atención a las variables organizativas que pueden facilitar o dificultar el trabajo en las aulas como
- el tiempo dedicado a la enseñanza (p. ej.: horarios que responsan a criterios pedagógicos),
- la asignación de los profesores a los grupos de alumnos (p. ej.: que responda a criterios pedagógicos y no sólo administrativos como 'antiguedad' o tradición'),
- los grupos instructivos que hacen los profesores en las aulas y los agrupamientos de los profesores en los equipos (p. ej.: que los grupos instructivos potencien el aprendizaje compartido o que en los grupos de profesores se fomente la discusión- reflexión sobre las decisiones que se toman sobre la enseñanza en el aula),
- la politica de la escuela acerca de la evaluación, la recuperación y la promoción (p. ej.: que los alumnos reciban con prontitud información sobre el modo en que han completado sus tareas), y
- la continuidad entre la visión escolar establecida y las actividades educativas regulares y especiales; esto se puede conseguir asegurándose que las metas de la escuela en su conjunto y de las distintas instancias intermedias de coordinación se plasmen en planes de acción concretos para llevarlas a la práctica; p.ej.: el objetivo 5 de la Programación General Anual del Centro podría concretarse en diversos criterios que especifiquen las implicaciones prácticas del trabajo en equipo, criterios que se utilizarían como referencia para gestionar y evaluar el trabajo de Departamentos y Equipos Docentes.

1.1.3. En cuanto a *la promoción de un clima de aprendizaje positivo* el Director - y las personas en quienes delegue (principalmente el Jefe de Estudios, los Coordinadores de Ciclo y los Jefes de Departamento)- deberían:

a) Promover la participación del profesorado en las escuela en su conjunto y en las instancias intermedias de coordinación, desde la concepción de los profesores como miembros de un equipo que trabaja hacia el logro de metas escolares a través de acciones como:
- disperar el poder de toma de decisión, delegando autoridad en personas que ejerzan liderazgo en la línea de la concepción escolar establecida en las metas y misión de la escuela que se trata de desarrollar,
- considerar el proceso de toma de decisiones como algo compartido y, por tanto, a los demás como iguales a este respecto,

- establecer equipos de profesores para abordar problemas curriculares particulares,
- buscar el consejo de los profesores sobre temas importantes para la escuela, y mantener y asistir a reuniones con los profesores de modo regular.

b) Construir relaciones interpersonales positivas a través de acciones como:
- mantener a los profesores informados en relación con los múltiples aspectos de la vida escolar, de modo que nadie se sienta aislado, o sujeto a una actividad "secretista" del líder,
- aceptar las opiniones de los demás, tratando con respeto e importancia a todos los profesores,
- no pasar de los problemas de la escuela, ni evitarlos, sino compartirlos, discutirlos ampliamente y tratar de aprender de ellos, sin dejar a cada uno abandonado a sus propias dificultades.

c) Promover que los profesores tengan acceso a conocimientos y habilidades que les ayuden a desarrollarse como profesionales (actividades de perfeccionamiento, introducción de los nuevos profesores en la vida del centro, relaciones con asesores externos y con otras escuelas,...) y posibilitar y potenciar la coordinación entre profesores y otros profesionales que trabajen con alumnos que requieren apoyos especiales.

1.2. Que un equipo, es decir: *un grupo de personas con relaciones fluídas y una metas comunes*, se ocupara de la Dirección del centro. Para ello deberían elaborar un **Plan de Dirección** y buscar el apoyo de la mayoría de los profesores del centro. Si accediesen a la Dirección ello implicaría la necesidad de organizar sus horarios de modo que tengan tiempo para reunirse periódicamente como Equipo Directivo y revisar sus acciones directivas. También deberían aprovechar las oportunidades de formación que ofrezca la Administración Educativa para cargos directivos.

1.3. Que la persona que ocupe la Dirección desarrolle un **liderazgo transformacional** más que el liderazgo transaccional, que se caracterice por establecer metas y objetivos con la intención de convertir a sus seguidores también en líderes. Los líderes transformacionales:
- motivan a las personas que están bajo su responsabilidad para que hagan más de lo que en un principio esperaban hacer,
- despiertan la conciencia de ellas acerca de la importancia y el valor de unos resultados determinados y del modo de alcanzarlos,
- consiguen, además, que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión o imagen de la organización,
- elevan los niveles de confianza y amplían las necesidades de las personas que están bajo su autoridad formal (BASS, 1988).

1.4. Uno de los aspectos claves tanto del liderazgo instructivo como del transformacional es **la delegación de responsabilidades**. Según RUSH (1985) las razones o excusas más frecuentes para no delegar son: "el trabajo no se haría de la forma que yo quiero hacerlo", "las personas bajo mi responsabilidad carecen de la preparación necesaria para llevar a cabo el trabajo" y "a mí me gusta el trabajo y, por lo tanto, no quiero delegar". Sin embargo, uno de los principales obstáculos para la delegación es el desconocimiento de modos llevarla a cabo. RUSH (1985) propone el siguiente proceso para delegar responsabilidades:

Primer paso: Reconocer las limitaciones de las capacidades propias, no esperando hasta llegar al límite de las capacidades para delegar.

Segundo paso: Explicar el propósito de la delegación.

Tercer paso: Escoger las actividades o proyectos que se van a delegar.

Cuarto paso: Escoger a la person en quien se va a delegar. Algunas preguntas a responder útiles para hacer una buena elección son:

* ¿Cuál de los posibles candidatos es el más capacitado para el trabajo en cuanto a experiencia y preparación?
* ¿Hay alguno de ellos más interesado en la actividad que los demás?
* ¿Tendrá la persona elegida tiempo para realizar el rabajo además de atender a sus obligaciones normales?
* ¿Cuando podrá estar preparado para hacerse cargo de su nuevo trabajo?
* ¿Necesitará la persona seleccionada alguna ayuda especial o alguna preparación específica?

Quinto paso: Reunirse con la persona en quien se va a delegar y explicarle con detalle todas las instrucciones, obligaciones y requisitos relacionados con el proyecto de modo que entienda bien:

- Cuando comienza la tarea.
- Todo lo referente a la manera de llevarla a cabo.
- Qué autoridad se le concede para tomar decisiones.
- Con qué recursos cuenta: personas, equipo, materiales.
- El procedimiento especial necesario para llevar a cabo el trabajo.
- A quién debe responder y a quién puede acudir para solicitar ayuda.
- Cuál es el objetivo del proyecto y cómo encaja en el marco general de los demás proyectos y actividades de la organización.
- De qué manera se evaluará su trabajo.

En caso de que sea necesaria cierta formación hay que prever que se reciba antes de realizar la actividad o proyecto delegado. También hay que asegurarse que no sólo entienda bien los aspectos señalados sino que esté dispuesta a hacerse cargo del proyecto.

Sexto paso: Mantenerse en comunicación constante con la persona en quien se ha delegado mientras realiza la actividad o proyecto.

2. Dado que el funcionamiento de Equipos Docentes y Departamentos depende en buena medida del liderazgo instructivo que desarrollen los respectivos Coordinadores y Jefes de Departamento, y que las personas que actualmente están no ejercen el liderazgo por iniciativa propia, no están porque quieren, sino más bien por necesidad, sería conveniente:

a) pensar bien quienes van a ejercer dichas funciones, procurando, si es posible, que sean personas que ya ejerzan funciones de liderazgo pedagógico y que sean reconocidas por los compañeros;
b) buscar el modo de formarles en dichas tareas, animándoles a que participen en programas o cursos de formación que les ayuden a desarrollar mejor sus funciones;
c) animarles a ejercer el liderazgo instructivo, no sólo formal, del grupo;
d) procurar que haya cierta continuidad, al menos de dos cursos en el liderazgo de Equipos Docentes y Departamentos.
e) buscar maneras de incentivar a las personas encargadas del liderazgo de Equipos Docentes y Departamentos, p.ej.: reconociéndoles la hora semanal de trabajo de coordinación -tanto a los Coordinadores de Ciclo como a los Jefes de Dpto.-, asegurándose de que una vez al año tengan la oportunidad de participar en algún programa o curso de formación, haciéndo uso de los recursos humanos disponibles (orientador del S.T.O.E.P., asesores del C.E.P.) para formarles en el propio centro, dándoles apoyo en su labor desde el Equipo Directivo del centro...

3. Dado que uno de los problemas que tiene el centro es el cambio de un tercio de los profesores cada curso deberían buscarse formas específicas de integrar a los profesores nuevos en la vida y en la cultura del centro. Una manera de hacerlo podría ser asignándoles un profesor definitivo que le ayudase como 'portero' o 'guía' durante el primer trimestre del curso. En este sentido, también sería conveniente no dejarles los cursos más difíciles ni asignarles tareas que nadie quiere (como p. ej.: la coordinación de Ciclos o Departamentos).

4. Es importante que las personas que ocupen posiciones de liderazgo instructivo tengan claro que el **trabajo en equipo NO ES un sustituto del trabajo de reflexión individual** y así los transmitan a los profesores del centro (GROTERUD & NILSEN, 1993b).

GROTERUD & NILSEN, (1993b) representan las relaciones entre el trabajo en equipo y la reflexión individual en la preparación, puesta en práctica y evaluación de la enseñanza según aparece en la gráfica siguiente.

PREPARACION EN EQUIPO

Planificación
- Contenidos y materiales de enseñanza
- Métodos de enseñanza y de trabajo
- Medios de enseñanza
- Orientación y evaluación
- Ambiente de aprendizaje
- Objetivos/Metas

REFLEXION EN EQUIPO

Discusión de
- Experiencia
- Análisis de observaciones y materiales
- Evaluación de la planificación y de la puesta en práctica
- ¿Qué hemos aprendido?
- ¿Cómo debemos utilizar esos aprendizajes en el futuro?

PREPARACION INDIVIDUAL
- Consideración y planificación

REFLEXION INDIVIDUAL
- Reflexión
- Organización de observaciones y materiales

PUESTA EN PRACTICA EN EL AULA
- Práctica
- Observación
- Recolección de materiales

5. La colaboración se puede favorecer fomentando la construcción de una visión compartida de hacia donde se piensa que es adecuado caminar como centro, pero también en el contexto de Ciclos y Departamentos. Maneras prácticas de hacerlo es llegar a acuerdos sobre las metas del centro y de los distintos equipos de profesores y editar un pequeño folleto con la historia del centro y las metas de la escuela en su conjunto y de las distintas instancias intermedias de coordinación.

6. Un modo efectivo de hacer frente a las tensiones y conflictos, creando un clima adecuado para abordarlos es promover la construcción de consenso. El consenso se alcanza, en la toma de decisiones en grupo, cuando existe un acuerdo sustancial entre los miembros, una situación que no debe confundirse con la unanimidad. Podemos imaginar a los miembros de un grupo que van a tomar una decisión y tienen preferencias diferentes. Cuando comparten sus opiniones sobre estas diferencias puede ser evidente que ningún enfoque es el preferido por la mayoría, ni incluso por una minoría. Pero, como resultado de la discusión y el debate, puede surgir un curso de acción que es apoyado por todos, o la inmensa mayoría, de los miembros, cada uno de los cuales dice, en realidad, 'esta puede que no fuera mi primera preferencia en cuanto a sus resultados, pero estoy preparado para aceptarla porque podremos lograr nuestros objetivos y será aceptada por todos o la inmensa mayoría de los miembros del grupo'.

Esta concepción del consenso implica la creencia de que para que éste se logre deben cumplirse dos criterios: (a) que la decisión o el resultado debe ser de gran calidad, es decir, debe

ser eficaz en términos de la resolución del problema o el logro de los objetivos propuestos, y (b) la decisión o el resultado debe ser aceptable para aquellos que la llevarán a cabo o que se verán afectados por ella.

CLADWELL & SPINKS (1988) proponen las siguientes pautas para alcanzar consenso:

(1) El consenso es especialmente adecuado cuando la aceptación es importante para conseguir un desarrollo efectivo de lo acordado y cuando existe un conflicto evidente sobre fines y medios.

(2) Sin embargo, la flexibilidad es importante: hay ocasiones en las que las decisiones debe tomarlas una persona sola.

(3) Las decisiones deben alcanzarse por mayoría (por votación) lo menos posible.

(4) Se debe construir una clima grupal adecuado y desarrollar habilidades individuales para el trabajo en grupo.

(5) El grupo debe ser de menos de 17 ó 20 miembros, en caso contrario la tarea de alcanzar consenso se hace muy difícil.

(6) Cuando surgen conflictos pueden utilizarse las siguienes sugerencias:

(a) *Separar a la gente del problema*: Esta sugerencia no quiere decir que las consideraciones personales no se toman en cuenta. Por el contrario, es aconsejable prestar la atención adecuada a los factores personales pero tratándolos separadamente del problema. Las relaciones pueden mantenerse en un plano favorable si se presta cuidadosa atención a tres factores: percepción, emoción y comunicación. Uno debería intentar ver el problema desde el punto de vista de la otra persona.

(b) *Centrarse en los intereses no en las posiciones*: Esta sugerencia es importante en cada momento del proceso de planificación y elaboración de políticas. Dos políticas alternativas aparentemente conflictivas pueden ser analizadas en términos de sus propósitos básicos subyacentes. ¿Qué es lo que pretenden los proponentes en cada caso? La elaboración de una lista en la que consten los intereses manifestados puede dar lugar a un acuerdo que facilite la formulación una tercera vía alternativa que sustancialmente satisfaga los intereses de las partes en conflicto.

(c) *Inventar opciones que satisfagan los intereses mutuos*. Las sugerencias para la elaboración de políticas incluyen la identificación de, al menos, tres alternativas. El objetivo es identificar la alternativa o la combinación de alternativas que mejor satisfaga los criterios de

deseabilidad, factibilidad y aceptabilidad.

(d) *Insistir en criterios objetivos*: Esta sugerencia contrasta con el enfoque tradicional de la 'negociación posicional' que invariablemente se convierte en un test de voluntades. La alternativa es que los participantes traten de alcanzar un acuerdo previo acerca de los criterios que se utilizarán para elegir entre las alternativas posibles. Entre estos criterios pueden incluirse los siguientes: el impacto demostrado en el aprendizaje de los alumnos, el costo y la aceptación de las personas que ejecutarán la política, enseñarán el plan o utilizarán los recursos.

7. Teniendo en cuenta las características que tiene la comunicación en las escuelas se proponen las siguientes sugerencias para facilitar los procesos de comunicación.

7.1. Como señalan ALVAREZ y ZABALZA (1989), una de las características de las instituciones escolares que mejor funcionan es la tendencia de los diversos grupos que la conforman a la convergencia en cuanto a expectativas, valores y cogniciones que desarrollan en relación a la dinámica del centro. Por lo tanto, una primera sugerencia para facilitar los procesos de comunicación en un centro es *promover la creación de una visión compartida (expectativas, valores, forma de ver y entender en centro) entre el profesorado acerca del centro*. La creación de una visión compartida es una meta a largo plazo pero, cotidianamente, se pueden ir dando pasos en esa dirección.

7.2. Para dar respuesta a la cantidad y diversidad de destinatarios una solución práctica a la hora de elaborar lo que se quiere comunicar consiste en *ponerse en el lugar de los destinatarios*. No es posible ponerse en el pellejo de cada uno de ellos pero sí es posible pensar el modo en que reaccionarían tres o cuatro tipos de personas (por ejemplo: un opositor, un quisquilloso y un despistado).

7.3. Para elegir el canal de comunicación más adecuado se recomienda tener en cuenta los siguientes criterios: el tamaño del grupo de destinatarios, la importancia del mensaje y el alcance del mismo. Cuanto más grande sea el grupo más posibilidades de malinterpretación de los mensajes hay, por lo tanto hay que *procurar que los mensajes sean lo más breves y precisos posible* y *buscar el medio más unívoco o combinar varios de ellos*. Cuanto más importante sea el mensaje que se desea transmitir más necesario es escoger vías fiables y claras para su transmisión efectiva y unívoca, es decir *transmitir cualquier tipo de información lo más directamente posible y sin intermediarios*.

7.4. La comunicación en las escuelas atiende a dos dimensiones diferentes: la productiva y la socioafectiva.

- *La productividad o realización de tareas*: se deben transmitir informaciones que ayuden a los individuos a realizar efectivamente sus propio trabajo, para poder conseguir los fines de la institución de manera más rápida y eficaz.

- *La psicosocial o de mantenimiento del clima socioafectivo*: se necesita transmitir mensajes que faciliten la integración de los miembros de la organización e incrementen el nivel de satisfacción de éstos con respecto a la vida y dinámica de la institución (ALVAREZ y ZABALZA, 1989).

Para una buena marcha de la escuela, es importante *que en todos los mensajes, intervenciones y planteamientos comunicacionales* de todos los miembros *haya un equilibrio entre la dimensión productiva y la dimensión afectiva*, pero fundamentalmente en los que tienen que ver con las personas que tiene más poder (es decir, director y profesores).

7.5. Un modo práctico de contrarrestar la tendencia a constituir grupos con metas contradictorias es *promover la construcción de metas comunes como organización, pero también como subunidades* (Equipo Directivo, Ciclos, Departamentos).

7.6. Respecto a la comunicación vertical es aconsejable *dejar claro cuáles son los canales de transmisión ascendente*, y *aprovechar las redes informales para recoger información de los que están en niveles inferiores*. Por otra parte, los miembros del equipo directivo y los profesores deben *estar abiertos a sugerencias y propuestas de personas de los niveles inferiores* (profesores y alumnos, respectivamente) y *difundir adecuadamente la información que puede afectarles*. En cuanto a la comunicación ascendente es importante *ser abiertos y honestos a la hora de comunicar expectativas y opiniones a los que están en niveles superiores*.

7.7. Un modo adecuado de facilitar la comunicación en el centro es *fomentar la comunicación horizontal* entre el profesorado y entre los demás estamentos que lo componen.

7.8. En cuanto a la comunicación externa con los padres se debe *cuidar que los mensajes lleguen a sus destinatarios, que sean comprendidos y que exista un flujo regular de comunicación* en ambas direcciones (de la escuela a los padres y de los padres a la escuela).

3.3.2. Informe del Centro B

INFORME FINAL DEL TRABAJO DESARROLLADO EN EL COLEGIO FEDERICO CHOPIN DURANTE EL CURSO ESCOLAR 1992-93

(INFORME Nº 3)

Junio, 1994

Elaborado por **Pablo J. Santana Bonilla**

0. INTRODUCCION 2

1. CONTACTO INICIAL CON EL CENTRO 3

1.1. Antecedentes 3

1.2. Reunión con el Equipo Directivo y los Coordinadores de Ciclo 3

2. TAREAS DESARROLLADAS 4

3. CUESTIONES BASICAS DE INVESTIGACION 4

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION 5

4.1. Breves apuntes sobre la historia del centro 5

4.2. La organización interna del profesorado 8

4.3. Algunas notas sobre la cultura organizativa y las relaciones de trabajo entre los profesores 29

4.4. Las metas de la escuela 50

4.5. Los procesos de toma de decisiones 57

4.6. Los procesos de comunicación 63

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS 68

6. BIBLIOGRAFIA 82

ANEXOS 86

INFORME FINAL DEL TRABAJO DESARROLLADO EN EL COLEGIO FEDERICO CHOPIN[1] DURANTE EL CURSO ESCOLAR 1992-93

(INFORME Nº3)

Junio, 1994

elaborado por *Pablo Joel Santana Bonilla*[2]

0. INTRODUCCION

Como sabrán, durante el curso pasado estuve asistiendo al centro para ayudarles en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro y recoger información sobre el trabajo en equipo entre los profesores. Durante la primera reunión que tuve con el Equipo Directivo y los Coordinadores de Ciclo me comprometí a elaborar un informe sobre los datos recogidos. El objeto de este informe es responder a ese compromiso dándoles a conocer lo que he hecho, presentando un resumen de la información recogida y exponiendo las conclusiones a las que he llegado.

Este informe consta de cinco partes: un breve relato del contacto inicial con el centro, un resumen del tipos de actividades que he desarrollado en el centro, la presentación de las cuestiones básicas de investigación, la exposición elaborada de la información recogida de febrero a junio de 1993 y las conclusiones a las que he llegado. Junto a las conclusiones he incluído algunas sugerencias prácticas para el desarrollo institucional del centro.

Antes de proseguir, sin embargo, me gustaría expresar mi gratitud a todo el personal docente del centro por su buena disposición al trabajar en grupo y al responder a mis preguntas.

---

[1] El nombre del centro ha sido cambiado para respetar la confidencialidad de los datos. También se han cambiado, por el mismo motivo, los nombres de los profesores así como los de diversas personas relacionadas con la vida del centro. De aquí en adelante, cuando utilicemos la expresión los profesores -en plural- lo haremos para referirnos a profesores y profesoras.

[2] Mi trabajo es la enseñanza -doy clases de *Organización Escolar* en la Escuela de Magisterio y de *Innovación Educativa* en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna- y la investigación en educación.

1. CONTACTO INICIAL CON EL CENTRO

1.1. Antecedentes: participación del centro durante el curso 1989-90 en un proyecto de trabajo para la mejora institucional

Durante el curso 1989-90 el entonces orientador del centro junto a dos profesores universitarios de Pedagogía[3] -el autor de este informe era uno de ellos- ofrecieron al profesorado del colegio, situado en sus anteriores dependencias, su colaboración en el desarrollo de un proyecto de trabajo para la mejora institucional del centro[4]. El proyecto de trabajo se desarrolló solamente ese curso pero los dos siguientes (1990-91 y 1991-92) colaboré con dos profesoras del centro en un proyecto titulado *Trabajando conjuntamente para mejorar nuestra enseñanza*, circunscrito al área de Lengua Castellana en Ciclo Medio. Al comenzar el curso 1992-93 ofrecí de nuevo mi colaboración a dichas profesoras, pero también les indiqué que, si se me solicitaba, también estaba dispuesto a colaborar con los profesores del colegio en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. Durante el curso 1992-93 los profesores que quisieron contestaron tres cuestionarios sobre: relaciones de trabajo, cultura organizativa del centro y condiciones organizativas para el tabajo en equipo. Dichos cuestionarios constituyen la primera parte de una investigación sobre el trabajo en equipo entre profesores; el informe que estás leyendo pertenece a la segunda parte de esa investigación.

1.2. Reunión con el Equipo Directivo y los Coordinadores de Ciclo

El último miércoles de enero (27-1-93) me llamó el Jefe de Estudios, contándome que el Inspector les había dicho que durante este curso tenían que comenzar la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. Me dijo que el lunes siguiente (es decir, el 1-2-93) pensaba reunirse el Equipo Directivo con los Coordinadores de Ciclo para ver cómo iban a abordar la tarea y les gustaría que yo estuviese en la reunión.

Asistí a la reunión durante la cual les comenté que estaba limitado de tiempo y que a cambio de ayudarles les pedía poder estudiar como trabajan ellos -como profesores- entre sí. La Directora y alguien más se sonrieron pues según manifestaron, prácticamente, no trabajan conjuntamente. Yo les dije que no importaba que a mí me interesaba estudiar el tema y que también podía hacerlo a la vez que participaba en el proceso de elaboración del Proyecto Curricular de Centro. También me comprometí a dar a los profesores un informe antes de difundirlo en otros sitios y, para conservar la confidencialidad de los datos, cambiar los nombres del centro y de los profesores.

---

[3] Miembros del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento.

[4] El proyecto se fundamentaba en el modelo que se viene denominando en otros países **desarrollo basado en la escuela.**

2. TAREAS DESARROLLADAS

A lo largo del curso escolar 1992-93 -de febrero a junio de 1993- visité el centro en quince ocasiones, cuyo resumen puede consultarse en el ***ANEXO I***. Durante las visitas llevé a cabo diferentes tipos de actividades:

a) *Actividades de asesoramiento y colaboración con el profesorado:*

a.1. Reuniones con los profesores del centro para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro.

b) *Actividades de investigación:*

b.1. Entrevistas a los Coordinadores de Ciclo,

b.2. Estudio de documentos (Plan de Centro).

b.3. Cuestionario a los profesores del centro

A lo largo del curso elaboré diversos informes entregados, generalmente, al Jefe de Estudios. En el ***ANEXO II*** puede consultarse la lista de documentos elaborados, un breve resumen de cada uno y las fechas en que fueron entregados.

3. CUESTIONES BASICAS DE INVESTIGACION

Las cuestiones básicas a las que pretende dar respuesta tentativa este estudio son las siguientes:[5]

1. ¿Cómo es la organización interna del profesorado (unidades organizativas: Ciclos, Departamentos, Equipo Directivo...; roles de liderazgo: Director, Jefe de Estudios, Jefe de Dpto., Coordinador de Ciclo...)?

2. ¿Qué tipo de relaciones de trabajo (autocracia, aislamiento, cooperación, colaboración) y qué patrón de cultura profesional (individualismo, balcanización, colegialidad artificial, colaboración) predominan en el centro en su conjunto y en las distintas unidades organizativas ?

3. ¿Existe cierto consenso acerca de las metas de la escuela y de las unidades organizativas? ¿Cuáles son las metas comunes?

4. ¿Cuáles son los ámbitos temáticos acerca de los que se toman decisiones y cómo es la participación en la toma de decisiones en la escuela en su conjunto y en las unidades?

5. ¿Cómo es la comunicación (horizontal y vertical) en la escuela y en las diversas unidades organizativas?

---

[5] Para las cuestiones específicas de investigación véase el ***ANEXO III***.

6. ¿Existe alguna evidencia que nos incline a pensar que el tipo de relaciones de trabajo y la cultura profesional dominante influyen en:
a) la comunidad de metas,
b) el grado de influencia de los profesores en las decisiones que afectan a la escuela en su conjunto y a las distintas unidades organizativas, y
c) la dirección, cantidad y contenido de la comunicación interna en la escuela y en las unidades organizativas?

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

A continuación expondré mis hallazgos sobre cada uno de estos temas. Sin embargo, en la presentación he añadido un punto previo sobre la historia del centro -pues entiendo que puede arrojar alguna luz sobre todo lo demás- y he desarrollado la última cuestión (la nº 6) al hilo de las tres anteriores.

4.1. Notas sobre la historia del centro

El propósito de este apartado es realizar una reconstrucción muy breve de la historia del centro, señalando las diversas fases a través de las cuales ha pasado.

Para llevar a cabo dicha reconstrucción hemos partido de las informaciones recogidas a través de *entrevistas* formales (con los Coordinadores de Ciclo) y *conversaciones* informales. Los materiales textuales de los que partimos para el análisis fueron: las transcripciones de las entrevistas y los relatos de cada visita elaborados a partir de las notas de campo.

Dado que las informaciones recogidas sobre la historia del centro fueron muy escasas pretendo, simplemente, bosquejar las principales fases de su historia, sin entrar en detalles.

La historia del centro puede dividirse en dos grandes etapas:

a) desde su creación a mediados en los setenta -todo el período en que profesores y alumnos estaba ubicados en otras dependencias, en la parte más baja del barrio- hasta el curso 1990-91, y
b) desde el curso 1991-92, en que se trasladaron a las actuales dependencias, hasta hoy.

La primera etapa puede subdividirse en tres períodos. Así lo relató una de las profesoras entrevistadas:

> "En sus comienzos el colegio era subvencionado por la Caja de Ahorros. El personal no docente y el mantenimiento del centro dependendía de la Caja de Ahorros, que sufragaba esos gastos. La Caja de Ahorros también subvencionaba actividades extraescolares organizadas por el APA. Los presidentes del APA sabían lo que querían y lo consiguieron. Esta época fue la de mayor apogeo del colegio. Durante esta época fue Director [José Luis].

> Entonces comenzaron a haber problemas entre la Caja y la APA. Esto repercutió en la marcha del centro y en perjuicio de los alumnos. En la primera época la Caja daba una gratificación a los maestros y a partir de esta época dejó de hacerlo. En esta época estuvieron en la Dirección [José Luis] y [Pedro].
>
> La tercera época abarca los cuatro años que yo fuí Directora, y el año que lo fue [Antonio]. La relación Caja-APA era nula. El APA pagaba al jardinero y al conserje. Como Directora intenté influir para que cambiara el presidente del APA. (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Medio, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

Según la misma profesora el primer período duró unos dos años, el segundo también dos años y el tercero cinco años.

La segunda etapa coincide con el traslado de la mayoría de los profesores a un edificio de nueva construcción situado un par de kilómetros más arriba del anterior edificio y abarca los dos últimos cursos.

> "La etapa actual se inició hace dos años. En ese curso [1991-92] la Directora se movió mucho, puso más tiempo que el que le correspondía para que el colegio saliera adelante". (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Medio, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

Las profesoras de Preescolar se quedaron en el edificio antiguo con el mismo nombre del centro. Todos los profesores de E.G.B. fueron trasladados al nuevo edificio y al colegio se le dio un nuevo nombre. Por eso una de las profesoras entrevistadas -con destino provisional en el centro- cuando le pedimos que nos contara brevemente la historia del colegio nos dijo lo siguiente:

> "Empezaron aquí hace dos años. No sé mucho [más] sólo que costó ponerlo en funcionamiento". (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Superior, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

Y al preguntarle sobre los directores sólo nos nombró a las profesoras que han ocupado la Dirección los cursos 1991-92 y 1992-93.

Otro profesor entrevistado resumió la historia del centro haciendo una breve valoración de las personas que han ocupado la Dirección:

> "El primer Director fue [José Luis], después estuvo [Pedro] y con él hubo más apertura. Luego fue Directora [Ana], por tres años, y el colegio estuvo más organizado, la Jefatura de Estudios y todo lo demás. Con [Antonio] se sigue o se intenta seguir la misma línea. Todo esto fue en el [Teobaldo Power]. Luego la Directora fue [María] -ya aquí arriba [en el Federico Chopin]- y se falla un poquito en la coordinación que se llevaba abajo [Teobaldo Power]. Con [Esther], este curso, no ha funciondo como otros años". (Extracto de la entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Primer Ciclo de Primaria, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

Cuando les preguntamos que identificaran cuándo comenzó la etapa que actualmente vive el centro y qué contrastes creían que existen entre etapas anteriores y la situación actual del centro, dos de los Coordinadores contestaron valorando mejor la etapa

anterior en las antiguas dependencias:

> "La etapa que actualmente se vive comenzó en 1991. Abajo [en el Teobaldo Power] era un colegio privilegiado en cuanto a la situación económica, eso está claro y a la situación del alumnado. Sin embargo, el otro colegio no reunía las condiciones espaciales mínimas. Ahora hay menos ganas, menos lucha y reuniones. Da la impresión que este es un centro de trabajo y nada más". (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Medio, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

> "Desde que vinimos para el colegio [Federico Chopin] no es lo mismo que abajo [en el Teobaldo Power]. Los directores arrastran mucho y si el director no arrastra cada uno va por su lado" (Extracto de la entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Primer Ciclo de Primaria, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.).

En sus antiguas dependencias el centro tenía 14 unidades, actualmente tiene 9 unidades. La distribución de unidades y alumnos por cursos el año académico 1992-93 era la siguiente:

- 2 unidades de Primaria:	una de 1º - 17 alumnos
	una de 2º - 24 alummos
- 3 unidades de Ciclo Medio:	una de 3º - 23 alumnos
	una de 4º - 28 alumnos
	una de 5º - 31 alumnos
- 4 unidades de C. Superior:	dos de 6º - 60 alumnos
	una de 7º - 30 alumnos
	una de 8º - 17 alumnos.

El número total de alumnos al comenzar el curso era de 232. Sin embargo, una vez iniciado éste el colegio tuvo que hacer frente a la escolarización de varias decenas de niños y niñas procedentes de un grupo de viviendas que acababan de comenzar a ser habitadas. Esto creo algunos problemas, sobre todo en Ciclo Superior, dado que la mayoría de los niños presentaban un alto grado de absentismo escolar y bastante retraso respecto al nivel de los demás alumnos del centro. Esto apareció en los relatos de varias visitas apareció. Del relato de la primera visita reproducimos el contenido de una conversación con el Jefe de Estudios sobre el tema:

> "...me comentó... que acaban de llegar al centro un grupo bastante numeroso de niños de una barriada cercana recientemente inaugurada; son niños con un nivel bajo, casi todos repetidores. Esto ha supuesto que en Segunda Etapa las clases de 6º y 7º hayan llegado a tener como 35 alumnos. También ha entrado niños a otros cursos. Se lamentaba de que esto hubiese ocurrido teniendo en cuenta que el edificio del [Teobaldo Power] -donde antes estaba situado el centro- está infrautilizado y, además, estamos en un contexto de reforma educativa en el que se supone que la ratio -por decreto- debe ser de 25 alumnos por aula. Llegó a decirme que no era justo que se estuviesen escolarizando a niños en condiciones deficientes sólo para tenerlos recogidos. Si la situación es igual para el próximo curso tendrán que reorganizar el espacio del centro habilitando sitios para las aulas". (Extracto del relato de la 1ª visita; 1-2-1993).

4.2. La organización interna del profesorado

El propósito de este apartado es describir la estructura organizativa del centro con especial atención a la organización interna del profesorado.

La información utilizada para describir la estructura organizativa del centro fue recabada por medio de *entrevistas* (con los coordinadores de Ciclo), *conversaciones* informales, la *observación participante* (asistencia a las reuniones para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro y observación de sucesos cotidianos) y la consulta del *documento* Plan de Centro del curso 1992-93. Los materiales textuales de los que partimos para el análisis fueron: las transcripciones de las entrevistas, relatos de cada visita elaborados a partir de las notas de campo y fotocopia del documento interno citado.

Antes de proseguir me gustaría subrayar que en este apartado vamos a hablar, principalmente, de los aspectos formales de la organización del centro: es decir, acerca del modo en que los propios documentos del centro o la normativa de las Administraciones Educativas prescriben que debe funcionar el centro. En alguna ocasión haremos referencia al funcionamiento del centro en la práctica. Sin embargo, será a partir del próximo apartado cuando hablaremos más específicamente de ello.

Para contestar las cuestiones de investigación planteadas no es estrictamente necesario abordar la estructura organizativa del centro. Sin embargo, consideramos necesario presentar algunas notas acerca de la estructura, dado que la organización interna de los profesores es parte de la estructura y ésta, a su vez, configura y condiciona el contexto en el que tienen lugar las relaciones cotidianas en un colegio.

La estructura es una de las dimensiones o elementos de la escuela como organización (BELTRAN y SAN MARTIN, 1989; GONZALEZ, 1991; GAIRIN, 1992; ANTUNEZ, 1993). La estructura organizativa delimita qué roles y funciones existen dentro de la organización; cuáles son las unidades organizativas en las que se agrupan esos roles y qué funciones formales se les atribuyen, así como los mecanismos a través de los cuales se relacionan individuos y unidades organizativas. Algunos autores incluyen la distribución de espacios y materiales dentro de la estructura organizativa; aquí no entraremos en ello. La organización del tiempo también forma parte de la estructura organizativa, de ello hablaremos algo al final de este apartado.

El personal que compone el centro es el siguiente:

a) personal docente: 11 profesores de Primaria y E.G.B.[6] y 1 profesora de Religión Católica

[6] Nueve profesoras y dos profesores.

b) personal de administración y servicios: un guardián y 2 limpiadoras (Ayuntamiento).

En nuestro país -y en las islas- la estructura organizativa, y con ello la organización interna del profesorado, es regulada en gran medida por las Administraciones Públicas central y autonómica. Algunos autores hablan, con razón, de "control sobrerregulativo de la Administración" (BOLIVAR BOTIA, 1993).[7] La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación[8] (LODE) delimitó la estructura organizativa de los centros públicos (y privados concertados) estableciendo los órganos de gobierno escolar. El Gobierno de Canarias, a través de diversos decretos y resoluciones, ha concretado aún más la estructura de los centros de E.G.B.[9] delimitando las funciones de los órganos de gobierno y estableciendo instancias intermedias de coordinación (Departamentos y Equipos Docentes de nivel o ciclo).

Organos de gobierno

La LODE estableció dos *órganos de gobierno colegiados*: el Consejo Escolar y el Claustro. El **Consejo Escolar** se define como el órgano propio de participación en el centro de los diferentes sectores de la comunidad educativa.[10] Al definir los componentes del Consejo Escolar, la LODE de/limitó -en la práctica- cuáles son los sectores de la comunidad escolar: profesores, padres, alumnos, personal de administración y servicios y el gobierno municipal (el Ayuntamiento). La distribución de la representación de estos sectores en el Consejo Escolar del centro que aparece en la normativa en desarrollo de la LODE muestra que se optó por

---

[7] Diversos analistas insisten en esto: "En nuestro país existe todavía un abundantísimo inventario de preceptos legales que afectan a la vida de los centros. Alguna de estas normas regulan la naturaleza, composición y funciones de equipos y órganos. Este hecho supone ciertas restricciones a la autonomía de los centros para definir su estructura" (ANTUNEZ, 1993:115). "La estructura de los centros resulta muy uniforme y no tiene suficientemente en cuenta elementos contextuales básicos como tamaño, nivel, zona, identidad, etc. (...) A la vez que uniforme, la *estructura es muy impuesta* dificultando el ejercicio de otros ámbitos de autonomía" (cursiva en el original; DELGADO, 1992:50).

[8] Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, publicada en el B.O.E. de 4-7-1985.

[9] Decreto 58/1986 de 4 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de Organos de Gobierno de los Centros Públicos de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Integradas y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (B.O.C. 7-4-86), modificado por Decreto 110/1988 de 8 de junio (B.O.C. 20-7-88) y por Decreto 182/1989 de 21 de noviembre (B.O.C. 28-11-89); Resolucion 1-8-92 de la Dirección General de Centros, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Preescolar, Educación General Básica, Educación Infantil y Educación Primaria dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (B.O.C. 17-8-92) (esta resolución tiene carácter anual y se conoce en muchos centros como la circular nº 1 o circular de principio de curso).

[10] Art. 31º del Decreto 58/1986.

un modelo profesional de gobierno escolar, ya que en el Consejo Escolar los profesores suelen tener mayoría frente a los representantes de padres, alumnos y personal de administración y servicios.[11]

El Consejo Escolar -según la normativa elaborada por la Comunidad Autónoma Canaria para centros de 8 a 16 unidades- está formado por 14 miembros (13 con voto):

- el Director,
- el Jefe de Estudios,
- 4 representantes de los profesores,
- 4 representantes de los padres,
- un representante de los alumnos,
- un representante del PAS,
- un representante del Ayuntamiento, y
- el Secretario (con voz, pero sin voto).

El Consejo Escolar es la instancia política interna -frente a las administraciones educativas que son instancias políticas externas- y desarrolla los tres tipos de tareas básicas de la dirección: la planificación, la ejecución y la evaluación. Las funciones del Consejo Escolar son las señaladas en el Decreto 58/1986.[12] Entre las funciones definidas, las relacionadas con la planificación y la ejecución son las más numerosas, mientras que sólo aparecen dos relacionadas de alguna manera con la evaluación. Como el representante del Ayuntamiento no suele asistir y el representante de los alumnos no puede intervenir en algunas decisiones,[13] es habitual que los profesores tengan mayoría absoluta.

El **Claustro de profesores** se define como el órgano propio de participación de éstos en el centro, estando integrado por todos los profesores que prestan servicio en colegio.[14] En principio, es una instancia de carácter técnico, mas que político. Las funciones del Claustro que aparecen en el R.R.I. son las mismas que señala el Decreto 58/1986, entre las que predominan las tareas directivas de planificación y están

---

[11] Según el sistema de representación existen dos modelos básicos de gobierno escolar: el modelo paritario y el modelo profesional. En el modelo paritario profesores, alumnos y padres actúan con igual rango, eligiendo cada grupo un tercio de los miembros del Consejo Escolar. En el modelo profesional los profesores, dado que trabajan a tiempo completo en la escuela y han recibido una formación especializada, tienen mayoría en los órganos de decisión y pueden llegar a imponer sus decisiones (CERI/OCDE, 1983).

[12] Ver ***ANEXO IV*** donde se relacionan las funciones de los órganos colegiados.

[13] Elección del Director, designación del equipo directivo y propuesta de revocación del nombramiento del Director (art. 43º de la LODE).

[14] Art. 73º del Decreto 58/1986.

ausentes las de evaluación.[15]

En Canarias -según la normativa vigente- un centro de 15 unidades tiene tres *órganos de gobierno unipersonales*: el Director, el Jefe de Estudios y el Secretario. El Equipo Directivo como órgano colegiado -con funciones compartidas- no aparece en la LODE ni en la normativa que la desarrolla. En todo caso, en el Decreto 58/1986 aparece como la suma de los órganos unipersonales pero no como una unidad organizativa con entidad propia.

El rol de **Dirección** es el más comprometido, ya que entre sus funciones está "ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro"[16] y el más complejo, dado que el Director debe ser el orquestador de todas las acciones educativas del centro -tarea que comparte con el Jefe de Estudios.

El Director cumple, además, una función mediadora:

> "el director constituye un elemento de enlace entre el profesorado y la administración, correspondiéndole a él, fundamentalmente, el papel de actuar de mediador entre las diversas exigencias administrativas inconexas (tales como uniformidad, disciplina, eficacia y economía) y las exigencias del propio régimen del profesorado (como espontaneidad y peculiaridad de las situaciones)" (CERI/OCDE, 1983:72).

Esto lo coloca -junto al Equipo Directivo, cuando sus miembros actúan conjuntamente- en una posición ambigua y conflictiva:

> "El Equipo Directivo, así como sus miembros y especialmente el Director, es el órgano que soporta mayor *estrés de rol*... Destaca ante todo su ambigüedad y conflicto. Representante de la administración y de la Comunidad, presidente del órgano político y director de los órganos técnicos, etc." (DELGADO, 1992:52).

La Dirección también ha de ejercer, en ocasiones, una función mediadora entre los intereses y exigencias de profesores y padres, lo que le coloca en una situación comprometida y añade complejidad a su tarea.

Formalmente, las funciones de Dirección[17] tienen que ver principalmente con tareas de planificación y ejecución. Las funciones formales del **Jefe de Estudios** están orientadas principalmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje y tienen que ver también con tareas de planificación y ejecución. Las funciones formales del **Secretario** son exclusivamente administrativas y no tienen que ver con la dirección del centro sino, más bien, con las gestión administrativa y económica.

---

[15] Ver ***ANEXO IV.***

[16] Art. 14º d) del Decreto 58/1986.

[17] Para las funciones del Director, y demás órganos unipersonales ver ***ANEXO IV.***

¿Qué relación existe entre los diversos órganos de gobierno del centro? En principio, según la normativa vigente, el Consejo Escolar parecería ser -en la dimensión vertical o jerárquica- el principal órgano de gobierno de un centro escolar. Sin embargo, la realidad no es tan sencilla. Permítaseme una cita algo extensa pero reveladora de la posición del Consejo Escolar en la mayoría de los centros:

> "el papel intermediario y poco claro que juega el Consejo Escolar de Centro (CEC), le hace perder operatividad en la dirección y supervisión de la marcha del centro. De lo cual se deriva la consiguiente pérdida de credibilidad en los sectores más débiles, fundamentalmente entre alumnos y padres. La normativa en este punto es bastante ambigua, desde el momento que no deja claro si el CEC es decisorio, consultivo, orientador o lo que sea. Mejor dicho, debe cumplir alguna de estas funciones en virtud de la naturaleza de los temas que se van a tratar. Pero (...), no se ofrece una catalogación de tales temas indicando para cada uno de ellos el tratamiento que va a desplegar el CEC. La realidad, no obstante, es mucho menos complicada que todo esto, pues se funciona según lo requieran las circunstancias, el arbitrio de las personas y la naturaleza del asunto" (SAN MARTIN ALONSO, 1990:69).

El siguiente órgano -en la dimensión vertical- sería el Director y el Equipo Directivo. Sin embargo, al existir dos órganos de gobierno colegiados, hasta cierto punto paralelos, puede darse la circunstancia de que las decisiones se tomen en uno de ellos (Claustro) y, simplemente, se ratifiquen en el otro (Consejo Escolar).[18] Dentro del Equipo Directivo, el Jefe de Estudios y el Secretario dependen del Director. Por último diremos que, tal como los define la normativa vigente, el Claustro y el Consejo Escolar son principalmente órganos de participación, mientras que los órganos unipersonales son propiamente órganos de gestión.

En resumen, las unidades organizativas básicas que componen la estructura organizativa del centro son el Consejo Escolar, el Claustro, el Equipo Directivo, los Departamentos y los Equipos Docentes de Ciclo (de estas dos últimas unidades hablaremos a continuación). En el organigrama del colegio que consta en el Plan de Centro del curso 1991-92 -que sigue vigente- los diversos órganos de gobierno y las distintas instancias intermedias de coordinación aparecen según se reproduce en la FIGURA 1.

---

[18] En el informe de la OCDE citado en la n. 20 se expresa claramente: "Otro peligro contra el que hay que prevenirse es que las discusiones y decisiones importantes se produzcan en reuniones preparatorias del profesorado [en nuestro caso el Claustro] y que la asamblea escolar [Consejo Escolar], que incluya representantes de estudiantes y padres, ratifique simplemente las decisiones tomadas" (las aclaraciones entre corchetes son nuestras; CERI/OCDE, 1983: 74). En el colegio esta circunstancia fue corroborada por uno de los miembros del Equipo Directivo en conversaciones informales:

> "[Antonio] también me comentó dos o tres temas más. Uno de ellos fue quiénes participan en la elaboración del Proyecto Educatiov de Centro. Le dije que según la normativa debía ser el Consejo Escolar. El me comentó que los representantes de los padres en el Consejo Escolar se limitan a asentir a lo que los representantes de los profesores dicen; como ejemplo me dijo que cuando hay que leer algún documento piden qwue no se lea sino que algún profesor lo resuma". (Extracto del relato de la 1ª visita; 1-2-1993).

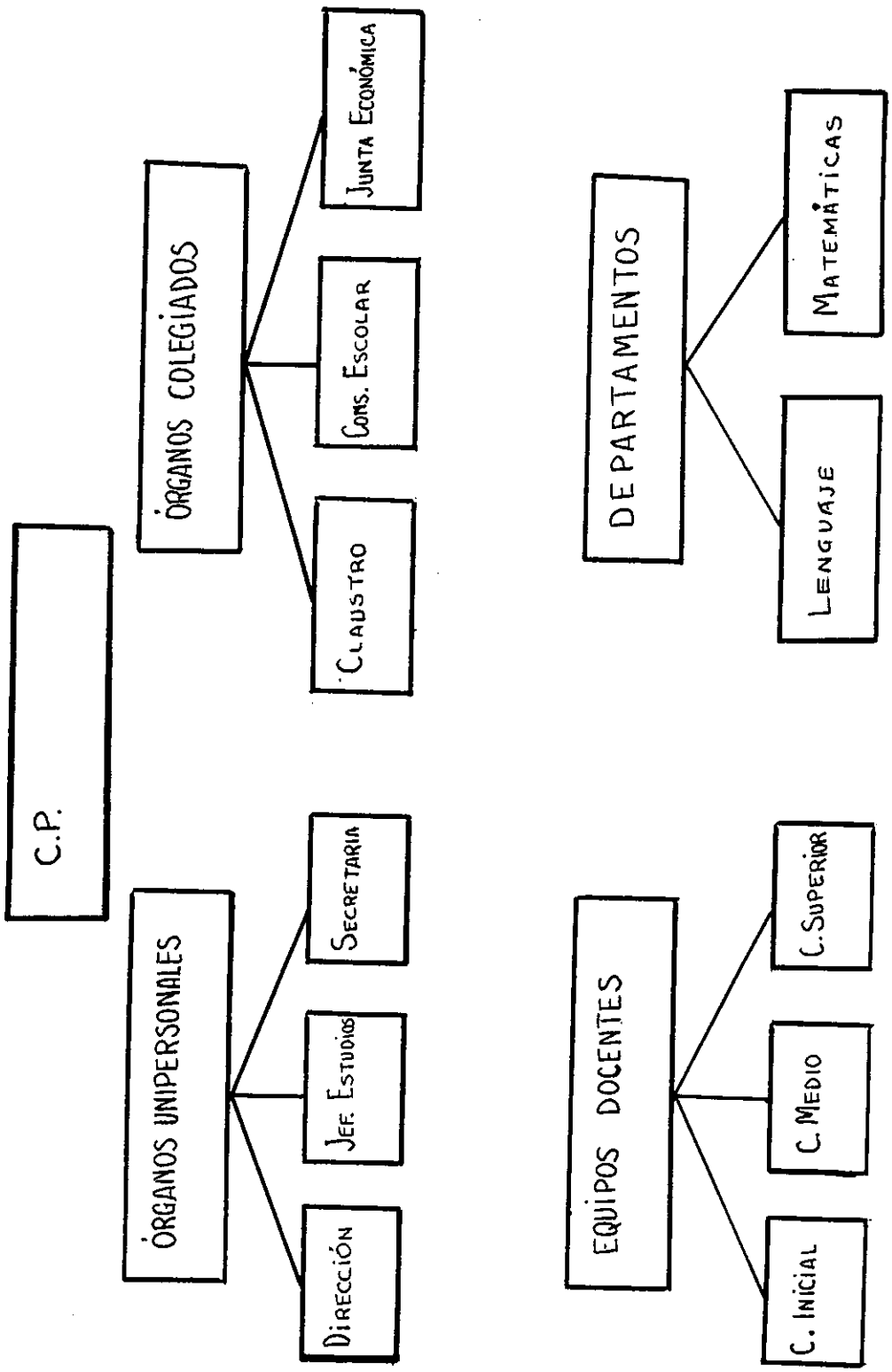


FIGURA 1. Organigrama del centro (Plan de Centro curso 1991-92).

Habiendo expuesto brevemente la estructura organizativa del centro en lo que tiene que ver con sus órganos de gobierno, a continuación nos detendremos en el análisis de la organización interna del profesorado. Siguiendo a McMULLEN (1973), "por organización interna entendemos la distribución de autoridad [entre los miembros del personal de una escuela] necesaria para tomar decisiones, ejecutarlas y llevarlas a término." Aparte del Equipo Directivo, del que ya hemos hablado, la organización interna del profesorado tiene que ver, principalmente, con las instancias intermedias de coordinación. Teniendo presente lo expuesto respecto a los órganos unipersonales podemos representar la organización interna del profesorado según la Figura 2. Dentro de la organización interna habría que incluir las tutorías, pero dado que la función de tutor se ejerce de modo individual no la hemos representado en la figura.

Instancias intermedias de coordinación

Según la normativa vigente, los centros tienen dos tipos de *instancias intermedias de coordinación*: los Departamentos y los Equipos Docentes (generalmente de Ciclo). La Resolución de 1-8-1992 (véase nota 9) define ambas instancias como órganos técnico-pedagógicos de participación docente, prescribe que los centros de menos de 24 unidades deben tener al menos tres Departamentos: de Lengua y Humanidades, de Ciencias y Tecnología y, de Expresión Artística y Dinámica, y

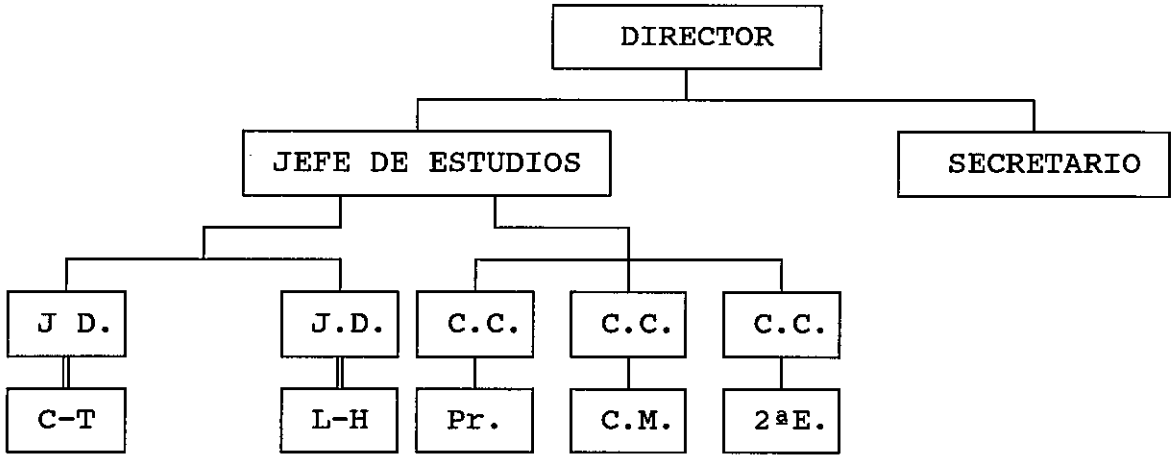
> "...sugiere la creación de otros Departamentos que la realidad escolar del Centro aconseje, como el de tecnología educativa y recursos, relaciones escuela-sociedad, relaciones culturales, tiempo libre y ocio, orientación, etc., e incluso desglosar algunos de los ya indicados" (B.O.C. 17-8-92, pp. 7008-7009).

No está reglamentado el número de Equipos Docentes, pero los centros de este tamaño suelen tener tres: el Equipo Docente de Preescolar y Ciclo Inicial, el de Ciclo Medio y el de Segunda Etapa.[19] El colegio tiene dos Departamentos: de Lengua y Humanidades, y de Ciencias y Tecnología, y tres Equipos Docentes de Ciclo.

Formalmente, el **Departamento de Ciencias y Tecnología** lo componen cinco personas (cuatro profesoras y un profesor): tres enseñan en segunda etapa, una enseña en Ciclo Medio y una en Primaria. Cuatro tienen destino definitivo en el centro y una provisional, por lo que su membresía es bastante estable. El **Departamento de Lengua** lo componen seis personas (cinco profesoras y un profesor): una enseña en segunda etapa, otra en Segunda Etapa y Ciclo Medio, dos enseñan en Ciclo Medio, una en Primaria y otra en todas las etapas. Todas tienen destino definitivo en el centro, por lo tanto su membresía es estable.

[19] Es curioso que aunque en un principio la Resolución de 1-8-1992 deja abierta la posibilidad de que los Equipos Docentes sean de nivel o de ciclo, más adelante prescribe las funciones del Coordinador de Ciclo dando por supuesto que los Equipos Docentes serán de Ciclo.

El **Equipo Docente de primer ciclo de Primaria** está formado por dos personas -un profesor y una profesora- ambas con destino definitivo, por lo tanto su membresía es estable. El **Equipo Docente de Ciclo Medio** lo componen tres profesoras, todas con destino definitivo, por lo que su membresía también es estable. El **Equipo Docente de Segunda Etapa** está formado por seis personas (cinco profesoras y un profesor), cinco con destino definitivo y una provisional, por lo tanto su membresía también es bastante estable. Sin embargo, a lo largo del curso, una de las profesoras con destno definitivo pidió la baja y fue sustituída por una profesora interina.



J.D.= Jefe de Departamento
C.C.= Coordinador de Equipo Docente de Ciclo
C-T = Dpto. de Ciencias y Tecnología
L-H = Dpto. de Lenguaje y Humanidades
Pr. = Equipo Docente de 1er ciclo de Primaria
C.M.= Equipo Docente de Ciclo Medio
2ªE.= Equipo Docente de 2ª Etapa

FIGURA 2. Organización interna del profesorado

¿Cuáles son las funciones que tienen atribuídas los Departamentos y los Equipos Docentes de Ciclo en el centro? Antes de abordar esta cuestión haremos una breve disgresión. En los países del llamado mundo occidental la estructura de los centros de primaria suele organizarse en grupos de aprendizaje en aulas independientes con un profesor en cada una; por contraste, los centros de secundaria suelen estar estructurados en departamentos o seminarios, siendo éstos definidos en términos de asignaturas o grupos de asignaturas, por lo que cada grupo de alumnos interacciona con varios profesores y cada profesor, a su vez, con varios grupos de alumnos (ABBOTT, 1986; HANDY & AITKEN, 1988). En este sentido, los centros de E.G.B. han tenido una estructura mixta: clases autosuficientes en los Ciclos Inicial y Medio, y departamentalización en Segunda Etapa. Debido a ello la organización interna del profesorado se ha concretado en las instancias de coordinación citadas: Equipos Docentes de Ciclo,

y Departamentos.[20] La primera tiene que ver con la coordinación horizontal entre profesores que enseñan a alumnos de un mismo ciclo; la segunda tiene que ver con la coordinación vertical de una o varias asignaturas a lo largo del tramo de escolaridad que se imparte en el centro.

Formalmente, según el Plan de Centro del curso 1992-93, las funciones de los Departamentos son:

a) Realizar la programación didáctica de su área.
b) Decidir y secuenciar los objetivos mínimos que se han de conseguir en cada área, nivel y ciclo educativo.
c) Determinar las pautas generales y procedimientos de evaluación que faciliten la coherencia interna del área.
d) Coordinar y controlar la programación, la evaluación y la recuperación y valorar los resultados de la evaluación como procedimiento para la revisión permanente de la programación.
e) Establecer y observar las estrategias de recuperación y la adecuación de la metodología didáctica.
f) Coordinar y asesorar sobre los procesos y procedimientos más recomendables para la atención a la diversidad.
g) Proponer el material didáctico de profesores y alumnos en función del diseño curricular.
h) Valorar y experimentar métodos y técnicas que permitan una mejora cualitativa de la enseñanza.
i) Elaborar materiales y tecnología propias adecuadas al área.
j) Planear, en la medida de sus posibilidades, contactos con empresas e instituciones para el enriquecimiento del currículo.

Estas coinciden exactamente con las atribuídas a los Dptos. por la Resolución de 1-8-92 (B.O.C. 17-8-92).

En el Plan de Centro no se especifican las funciones de los Equipos de Ciclo.[21] Puede observarse que en la Resolución citada las funciones de los Departamentos son descritas con más extensión que las de los Equipos Docentes.

Las funciones de los Departamentos tienen un carácter instructivo y giran en torno a áreas de contenido, la

---

[20] Esta situación se acabará cuando se implante definitivamente la reforma educativa en curso. De los centros de Primaria e Infantil desaparacerán los Departamentos, según los nuevos Reglamentos Orgánicos. La organización de los profesores será, más bien, la semidepartamentalización: un maestro o una maestra será responsable de la enseñanza de todas las áreas excepto Educación Musical, Educación Física y Lengua Extranjera (ésta última a partir de 3º de Primaria), que serán responsabilidad de maestros especialistas.

[21] Según la Resolución de 1-8-92 (B.O.C. 17-8-92) funciones propias de los Equipos Docentes son:
a) Establecer la programación operativa del nivel y del ciclo, a partir del Proyecto de Centro y en función de la secuenciación establecida por los Departamentos respectivos, cubriendo los siguientes aspectos: objetivos, actividades, organización, medios y materiales, temporalización, adaptaciones curriculares, recuperación, seguimiento de la evaluación en el ciclo durante todo el curso.
b) Aplicar las orientaciones metodológicas y utilizar los materiales didácticos sugeridos por los departamentos.
c) Realizar reuniones de información y orientación familiar sobre temas específicos de área, ciclo y nivel.

coordinación tiene una dirección vertical; las funciones de los Ciclos tienen un énfasis formativo y giran en torno a los propios alumnos, la coordinación tiene una dirección primordialmente horizontal (dentro del ciclo).

¿Cuál de las dos unidades organizativas tiene un funcionamiento más estable? Sólo pudimos recabar datos de los tres Ciclos y de uno de los Departamentos por lo que npo podemos dar respuesta a esta pregunta.

En general, ¿qué relación existe entre las instancias intermedias de coordinación? Y, en particular, ¿qué relación existe entre Departamentos? ¿qué relación existe entre Equipos de Ciclo? y ¿qué relación existe entre Departamentos y Equipos de Ciclo?

La *coordinación entre Departamentos* según la normativa vigente, en última instancia, es responsabilidad del Jefe de Estudios:

> "A fin de conseguir la necesaria cohesión entre la enseñanza y otros componentes del proceso educativo, se debe establecer la coordinación interdepartamental, función que será desempeñada por el Jefe de Estudios" (Resolución de 1-8-92; B.O.C. 17-8-92, p. 7009).

La *coordinación entre Ciclos* no aparece en la normativa vigente.

Formalmente, no está establecido ningún tipo de *relación entre Departamentos y Ciclos*. Solamente entre las funciones de los Equipos Docentes se señala que éstos deben "Establecer la programación operativa del nivel y del ciclo, a partir del Proyecto de Centro y en función de la secuenciación establecida por los Departamentos respectivos" y "Aplicar las orientaciones metodológicas y utilizar los materiales didácticos sugeridos por los departamentos"; y entre las funciones del Coordinador de Ciclo: "Promover una acción metodológica convergente de Equipos Docentes y Departamentos Didácticos". En todo caso se preve una coordinación a través de documentos (sobre secuenciación de contenidos, orientaciones metodológicas y materiales didácticos), no cara a cara.

En resumen, la coordinación interdepartamental depende del Jefe de Estudios; la coordinación entre Equipos Docentes no está fijada; por último, tampoco existe relación formal entre Dptos. y Ciclos, en todo caso la normativa estipula que los Ciclos trabajen a partir de las programaciones elaboradas por los Dptos. Como conclusión se puede afirmar que las tareas de coordinación entre los equipos docentes (Dptos. y Ciclos) no están bien definidas formalmente.

¿A cuál unidad organizativa se da formalmente mayor importancia? El análisis del Plan de Centro revela que se le da más importancia a los Departamentos que a los Ciclos dado que se definen las funciones de los primeros pero no las de los segundos y se explicitan los objetivos de los Departamentos. Por otra

parte, el hecho de que la normativa establezca que los Ciclos trabajen a partir de las programaciones elaboradas por los Dptos. supone dar cierta preeminencia a estos últimos. ¿Por qué es esto así? Nos atrevemos a aventurar la siguiente explicación: a pesar de los cambios introducidos por la L.G.E. de 1970 y más tarde por los Programas Renovados de 1982 con su insistencia en los ciclos como modo de organización del curriculum, en esta escuela -y posiblemente en la mayoría de los centros de E.G.B.- tienden a predominar el *código de especialización del curriculum* agrupado en asignaturas y el *código de ordenación del curriculum* por cursos académicos. GIMENO SACRISTAN (1988) utiliza el término *código* o *formato del curriculum* -que toma prestado de Lundgren- para referirse a

> "cualquier elemento o idea que interviene en la selección, ordenación, secuencia, instrumentación metodológica y presentación de los *curricula* a alumnos y profesores" (p. 91).

Hablando del código de especialización del curriculum señala:

> "... por ejemplo, el *curriculum* agrupado en asignaturas, que es propio de nuestra enseñanza secundaria, es muy diferente en formato del agrupado en áreas que se cursa durante la educación primaria. Agrupar objetivos y contenidos bajo un esquema de organización u otro tiene consecuencias muy decisivas para la elaboración de materiales, (...) para la formación, selección y organización del profesorado, para que el profesor sienta de forma distinta el concepto de especialidad a que él se dedica, para la concepción misma de lo que es competencia profesional en los profesores, para el ejercicio de esa competencia y para el tipo de experiencia que los alumnos pueden obtener en un caso o en otro" (p. 91-92).

Y hablando sobre el cógido organizativo afirma:

> "Un ejemplo de este código es la ordenación de *curriculum* por medio de ciclos frente a la ordenación por cursos académicos. El ciclo es una unidad que engloba varios cursos, que permite una organización del contenido en relación con un tiempo más dilatado para su superación, evaluación, etc. Se trata de un código formal del *curriculum* que repercute en creación de materiales, en la forma de planificar la enseñanza, en la secuencia temporal, la posible programación lineal o cíclica de contenidos y experiencias de aprendizaje, en las opciones metodológicas y en la forma en que estructura el profesorado su misma profesionalidad. La distribución, por ejemplo, de contenidos mínimos especificados para cada uno de los cursos de la escolaridad, conlleva optar implícitamente por una secuencia de tipo lineal en el diseño curricular que pueden realizar los centros y los profesores. El ciclo como unidad de organización proporciona al profesor un margen mayor de flexibilidad, de más fácil adaptación al ritmo de los alumnos en grupos heterogéneos, tolera mejor la idea de diversidad entre los alumnos, permite más fácilmente agrupar contenidos diversos en torno a unidades globalizadoras. Los ciclos como unidades periodizan el calendario de evaluación para los controles de paso entre los mismos, etc. Un profesor o grupo de profesores que disponen de un período de varios cursos para intentar cumplir con unos objetivos y desarrollar un determinado curriculum tienen un marco en el que pueden proponer alternativas muy distintas, disponen de mayor flexibilidad para organizarse" (p. 98).

La tendencia apuntada, es decir el predominio del *código de especialización del curriculum* agrupado en asignaturas y del *código de ordenación del curriculum* por cursos académicos, tiene

que ver, seguramente, con la circunstancia, ya señalada, de que los centros de E.G.B. han tenido una estructura mixta (clases autosuficientes en los Ciclos Inicial y Medio, y en Segunda Etapa departamentalización), y con el hecho de que en la formación del profesorado se ha enfatizado más la materia, el contenido curricular, que su presentación didáctica.

¿Cuáles son las posiciones de liderazgo formal en la organización interna del profesorado? Como puede verse en la figura 1 y el breve análisis realizado sobre la relación entre las instancias intermedias de coordinación, los puestos de liderazgo son: la Dirección, la Jefatura de Estudios, la Coordinación de los Equipos Docentes de Ciclo y la Jefatura de los Departamentos.

¿Qué funciones tienen atribuídas las distintas posiciones de liderazgo formal?

Curiosamente, la normativa vigente (Resolución de 1-8-92) sólo prescribe las funciones del Coordinador de Ciclo y no dice nada de las funciones del Jefe de Dpto; según la misma, las funciones del Coordinador son:

"a) Presentar un plan de trabajo a sus compañeros para su debate y aprobación.
b) Coordinar la programación conjunta de las actividades educativas.
c) Promover una acción metodológica convergente de Equipos Docentes y Departamentos Didácticos.
d) Unificar criterios de evaluación en el Ciclo" (p.7009).

Es también significativo, en contraste con la importancia dada a los Dptos., que según la Resolución de 1-8-1992 los Coordinadores tienen estipulada cierta liberación horaria para realizar su labor de coordinación mientras que la liberación de los Jefes de Dpto. tendrá lugar "si la disponibiliad horaria del centro lo permitiera".[22]

¿Son los líderes formales reconocidos como tales por los miembros de las diversas instancias intermedias de coordinación?

A los tres Coordinadores de Ciclo les hicimos la siguiente pregunta: "Cuéntame tus impresiones como Coordinador de Ciclo. ¿Estás contento con tu labor de coordinación?" Dos de ellos manifestaron que no estaban contentos con su labor. La Coordinadora de Ciclo Medio contestó: "No, por supuesto que no" (Extracto de la entrevista mantenida con la Coordinadora de Ciclo Medio; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.) El Coordinador de Primer Ciclo de Primaria dijo: "No, tiene que hacerse mucho más". (Extracto de la entrevista manmtenida con el Coordinador de Primer Ciclo de Primaria; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.) La Coordinadora de Ciclo Superior señaló que ella no era

[22] Los Coordinadores en centros con Ciclos de 5 ó más unidades tienen 2 horas semanales de reducción lectiva; los Coordinadores en centros con Ciclos de menos de 5 unidades tienen 1 hora semanal de reducción lectiva; los Jefes de Dpto., en su caso, una hora semanal.

originalmente la coordinadora del Equipo sino que sustituyó a otra profesora hacía un mes "porque ella no se enteraba y para hacer la memoria y todo eso" (Extracto del relato de la 15ª visita; 28-6-93). Al principio del curso la Coordinadora era [María], la profesora de Ed. Física que pidió la baja por embarazo; luego ocupó su lugar la profesora de Ed. Física que vino a sustituirla pero finalmente le tocó a la actual Coordinadora -profesora de Matemáticas y Ciencias Naturales en Ciclo Superior.

Cuando les preguntamos si habían contado con el apoyo de sus compañeros de Equipo estas fueron sus respuestas:

> "Con el apoyo sí". (Extracto de la entrevista mantenida con el Coordinador de Primer Ciclo de Primaria; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.)
>
> "Apoyo físico sí, de inquietudes me he sentido más con [Luis] y [Rosa] [profesores de Primer Ciclo de Primaria]. Mis iniciativas las apoyaban". (Extracto de la entrevista mantenida con la Coordinadora de Ciclo Medio; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.)
>
> "Más o menos, sí". (Extracto de la entrevista mantenida con la Coordinadora de Ciclo Superior; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.)

Se puede observar que la Coordinadora de Ciclo Medio se siente más identificada con los compañeros de Priemr Ciclo de primaria y que la percepción de la Coordinadora de Ciclo Superior no es de un apoyo decidido de los compañeros, sino más bien, mínimo.

Todo esto, junto al hecho de que los Ciclos, prácticamente, dejaron de reunirse una vez comenzado el proceso de elabortación del Proyecto Curricular de Centro (en febrero de 1993) nos hace concluir que el liderazgo de los Coordinadores de Ciclo no es reconocido por los miembros de los Equipos Docentes.

¿Qué funciones tiene el equipo directivo en relación a la organización interna del profesorado?

Las funciones formales de la Directora en cuanto a la organización interna del profesorado son las siguientes (ver ***ANEXO IV***):

> - Dirigir y coordinar todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del centro.
> - Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
> - Proponer el nombramiento de los cargos directivos.
> - Coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar, procurando los medios precisos para la eficaz ejecución de sus respectivas atribuciones.
> - Proporcionar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar y a sus organizaciones representativas, así como facilitar el derecho de reunión de profesores, alumnos, padres de alumnos y personal de administración y servicios, de acuerdo con los dispuesto en la L.O.D.E.

Además en el Plan de Centro se señalan como objetivos de la

Dirección los siguientes[23]:

a) Favorecer las iniciativas que supongan alguna mejora o novedad del trabajo del equipo docente.
b) Las actividades concretas que sean de su competencia, según están explícitas en la L.O.D.E. (Extracto del Plan de Centro del curso 1992-93.)

Las funciones formales del Jefe de Estudios relacionadas con la organización interna de los profesores son (ver ***ANEXO IV***):

- Ordenar y coordinar las actividades de carácter docente de profesores y alumnos, en relación con la programación anual del centro.
- Confeccionar los horarios académicos, en colaboración con el resto del equipo directivo, y velar por su cumplimento.
- Velar por el cumplimiento de los criterios que fije el claustro de profesores sobre el proceso de evaluación y recuperación de los alumnos.

- Coordinar las actividades de orientación escolar y profesional, así como las actividades de los servicios de apoyo que incidan en el centro.

En el Plan de Centro se señalan, además, las siguientes tareas del Jefe de Estudios:

1. **Organización de los pedidos de material escolar.**
2. **Propuesta de Plan de Centro: Organización, coordinación y ejecución.**

La jefe de estudios propondrá, para su aprobación a la plantilla de profesores del centro, las líneas generales que puedan servir para confeccionar el plan de centro. Para ello, se convocarán las reuniones pertinentes a fin de lograr que todos los compañeros asuman el proyecto general y se clarifique el cometido que desempeñará cada uno en la realización de esta tarea...

...

La jefa de estudios coordinará todo el trabajo que se vaya a realizando en las diferentes fases de la confección del plan...

3. **Organización general de los diferentes equipos de trabajo:**

- Los Departamentos:

...

Los trabajos que surjan de los diferentes departamentos serán dados a conocer a todos aquellos compañeros que lo soliciten.

- Los Equipos de Ciclos: Para coordinar la labor educativa que se desarrollará cpn los diferentes grupos de alumnos, existen en el centro los siguientes equipos de trabajo:
  - Equipo de Ciclo Inicial
  - Equipo de Ciclo Medio
  - Equipo de Ciclo Superior.

Cada equipo tendrá plena autonomía y libertad para organizar su trabajo, para definir las tareas que vayan a realizar...

Además, la jefa de Estudios informará sobre cualquier tema que sea de interés para el profesorado.

En la L.O.D.E. están explícitas el resto de las activiades que aquí no se han señalado. (Extracto del Plan de Centro del curso 1992-93.)

---

[23] Los Planes de Dirección, Secretaría y Jefatura de Estudios que aparecen en el plan de Centro del curso 1992-93 son exactamente los mismos que el curso anterior -hasta con los nombres de miembros del anterior Equipo Directivo- lo cual revela, a nuestro entender, su carácter meramente simbólico y formal.

En conclusión, y en relación con la organización interna del profesorado, las funciones del Jefe de Estudios tienen que ver principalmente con la coordinación del trabajo (individual o en equipo) de los profesores, mientras que las funciones de la Directora se podrían resumir como la coordinación y cuidado de la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida del centro.

¿Qué lugar ocupa el Equipo Directivo como grupo en la vida del centro? ¿Qué papel juega el Director en el Equipo Directivo y en la escuela en su conjunto? A los Coordinadores de Ciclos y Jefes de Dpto. le hicimos la siguiente pregunta: 'Cuéntame como ves al Equipo Directivo ¿Apoya el trabajo del Ciclo/Dpto.?'. Estas fueron sus respuestas:

> "Antes se informaba más de las reuniones con el Inspector. Existía más comunicación o más información y a la hora del trabajo [cuando Ana y Antonio eran Directores] el Equipo Directivo trabajaba más en equipo, ahora cada uno trabaja por su lado, hace sus tareas sin reunirse, o por lo menos yo no los he visto. La cosa está como más relajada". (Extracto de la entrevista mantenida con el Coordinador de Primer Ciclo de Primaria; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.)

> **Entrevistador.-** Cuéntame cómo ves el Equipo Directivo. ¿Apoya el trabajo del Ciclo?
>
> **Coordinadora de C.M.-** "Tienes toda la libertad. No te dan oportunidades pero tampoco te quitan".
>
> **Ent.-** ¿Es aceptado por la mayoría del profesorado?
>
> **CCM.-** "Sí". (Extracto de la entrevista mantenida con la Coordinadora de Ciclo Medio; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.)

> **Entrevistador.-** Cuéntame cómo ves el Equipo Directivo.
>
> **Coordinadora de C.S.-** "Más o menos, sí; han participado y...".
>
> **Ent.-** ¿Apoya el trabajo del Ciclo/Departamento?
>
> **CCS.-** "Más o menos, como todos".
>
> **Ent.-** ¿Es aceptado por la mayoría del profesorado?
>
> **CCS.-** "Me imagino que sí" (Extracto de la entrevista mantenida con la Coordinadora de Ciclo Superior; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.).

Las respuestas de los profesores entrevistados, nuestra observación de la vida del centro y conversaciones informales con algunos profesores nos llevan a las siguientes conclusiones acerca del Equipo Directivo:

a) Es aceptado por la mayoría de los profesores del centro.

b) Funciona no como Equipo sino como personas con tareas distintas que realizan, generalmente, de modo individual y fragmentado ("cada uno trabaja por su lado"). No suelen reunirse;

de hecho no tienen horas comunes en las que puedan hacerlo, sólo La Directora y la Secretaria tienen una hora en común los martes.

c) No juega un papel de motor de la vida del centro, ni promueve el trabajo en equipo entre los profesores, aunque tampoco lo obstruye ("No te dan oportunidades, pero tampoco te quitan").

d) Ejerce un liderazgo administrativo, atiende a las tareas burocráticamente establecidas simplemente para que el centro siga funcionando (PASCUAL, VILLA y AUZMENDI, 1993).

En nuestra entrevista con una de las Coordinadoras de Ciclo apareció un comentario sobre el estilo del Equipo Directivo que apoya esta conclusión:

> **Entrevistador.-** Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han obstaculizado que los profesores trabajen en equipo.
>
> **Coordinadora de C.M.-** "El horario. Es preferible dos horas seguidas porque tal como está ahora, que si nos sentamos y empezamos pasa casi media hora. Por otra parte el profesorado no se ha sentido como parte integrante de todo, se le han dado las cosas hechas, ha habido un cumplimiento burocrático de las tareas [se refiere al Equipo Directivo]". (Extracto de la entrevista mantenida con la Coordinadora de Ciclo Medio; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.)

La Directora cumple sus funciones formales sin ir más allá, por lo que su influencia en la vida del centro se limita a sus acciones administrativas, no ejerciendo liderazgo pedagógico.

Una de las posibles razones por las que la Directora y el Equipo Directivo en su conjunto ejercen un liderazgo administrativo sea el hecho de que no se presentaron voluntariamente a esas responsabilidades, sino que la Directora fue nombrada por el Director Territorial de Educación.[24]

Para acabar de describir la organización interna del profesorado analizaremos la organización del tiempo en la escuela, pues es uno de los aspectos clave para el trabajo conjunto entre profesores. Teniendo en cuenta que la función básica de la escuela es la educación, la distribución del tiempo es un aspecto importante de la organización del centro escolar. No obstante, si analizamos, aunque sólo sea someramente, cómo se estructura el tiempo en la mayoría de las instituciones educativas nos daremos cuenta de que los criterios que priman suelen ser la tradición, una supuesta 'economía de recursos', y el predominio de los intereses particulares de unos pocos frente a necesidades educativas de la mayoría y criterios pedagógicos.

La jornada escolar está siendo objeto de debate los últimos años en nuestra Comunidad Autónoma, y en otros lugares del país. Sin embargo, dado que están implicados aspectos económicos, sociales, laborales y de política educativa, en el debate puede

[24] Desde el curso 1990-91 los Directores del centro han sido nombrado por el Director Territorial de Educación.

observarse una gran confusión terminológica. Según A. Pérez Gómez

> "cuando hablamos de la **jornada escolar** podemos estar refiriéndonos, al menos, a tres realidades:
>
> a) La *jornada escolar del alumnado*. Hace referencia al tiempo total de permanencia de las alumnas y alumnos en el centro escolar. En ella deben incluirse todas las actividades en las que éstos participan bajo la responsabilidad de la escuela ...
>
> b) La *jornada laboral del profesorado*. Hace referencia al tiempo obligatorio que requiere el desarrollo satisfactorio de cuantas actividades exija su práctica profesional. En ella debe incluirse:
> - El horario dedicado a la docencia directa en interacción con los alumnos: jornada lectiva.
> - El horario de permanencia en el centro dedicado a tareas de preparación de forma individual o grupal, para el desarrollo satisfactorio de la docencia, así como las tareas de organización, coodinación y gestión democrática del centro y del aula: jornada escolar.
> - El tiempo de dedicación profesional fuera del centro en actividades de formación, investigación, evaluación, participación en seminarios y cuantas tareas se encaminen al desarrollo profesional del docente, asi como a la preparación inmediata de su intervención docente: la jornada laboral extraescolar.
>
> c) La *jornada del centro*. Hace referencia al tiempo de apertura del centro para el desarrollo de actividades educativas y/o culturales al servicio de la comunidad" (PEREZ GOMEZ, 1992: 48).

El centro tiene jornada partida aunque el curso 1992-93 se intentó implantar la jornada continua pero por defectos en la forma no fue concedida por la Consejería.[25] El horario lectivo es de 9:00 a 12:00 y de 16:00 de lunes a jueves y los viernes jornada continua de 9:00 a 14:00. Por lo tanto, la jornada escolar de un alumno abarca 25 horas lectivas semanales.

Los criterios para elaborar los horarios de la jornada escolar del alumnado, según aparecen en la Programación Anual del Centro del curso 1992-93, son:

> "En Segunda Etapa se intentó que las clases de Educación Física no coincidieran con las horas inmediatas a las comidas. Se organizó el horario de la Dirección en consonancia con las reuniones de la Inspección. También se organizó el horario de Secretaría para que coincidiera con la Dirección y en algunos casos con la Jefatura de Estudios.
>
> Las horas de Religión se acumularon todas en el horario de tarde.
>
> Al ser profesora de Plástica la misma que imparte Matemáticas en octavo y Ciencias Naturales en séptimo y octavo, el horario de dicha profesora se ajustó a las horas que le quedaban libres a dicha profesora.
>
> En los cursos del Primer Ciclo de Primaria y Ciclo Medio se han puesto en el horario de la mañana las áreas que requieren mayor esfuerzo y concentración por parte del alumno, dejando para las horas de la tarde las áreas de menor esfuerzo y concentración y que resultan más recreativas, excepto la Educación Física y la Religión que en algunos casos se han puesto en función del horario de la Segunda Etapa".

Esto en cuanto a la jornada escolar del alumnado.

---

[25] A partir del curso 1993-94 el centro tiene jornada continua siendo el horario lectivo de 8:30 a 13.30. Los profesores suelen quedarse en horario de exclusiva de 13:30 a 14:30 los lunes y los martes.

El otro aspecto que quisieramos comentar es la distribución del tiempo de la jornada laboral del profesorado. Habitualmente, cuando se habla de tiempo escolar tiende a reducirse la discusión a la jornada escolar del alumno. Sin embargo, desde un punto de vista organizativo, es necesario considerar también la jornada laboral del profesor, tanto su jornada lectiva como su jornada escolar y extraescolar. Esta división del tiempo de trabajo del profesor nos permite observar, de entrada, que cuanto mayor sea la jornada lectiva del profesor menor será su jornada escolar.

GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ (1993) utilizan el término *estructura del puesto de trabajo* para referirse al modo en que está reglamentado y organizado el tiempo de los profesores y proponen un esquema interesante para el análisis del puesto de trabajo del profesor (ver FIGURA 3):

> "Los profesores están sometidos a una estructura común para todos, definida por la relación espacio de trabajo-actividad desarrollada-tiempo de su desarrollo, que adopta singularidades en cada docente, en cada nivel educativo, en la enseñanza pública respecto de la privada, etc. Existe un tiempo para determinadas actividades en el espacio-aula (A), hay un tiempo-actividad de estancia en el centro fuera de las aulas (B), se genera un tiempo y unas actividades fuera del centro (C); estos tres ámbitos constituyen el tiempo regulado laboralmente. Pero también existen otros tiempos (D y E) para determinadas actividades que se desarrollan en los centros o fuera de ellos, al margen de las regulaciones laborales, penetrando en la vida privada de los docentes como extensiones *naturales* de su dedicación, que son de inexcusable cumplimiento en muchos casos" (pg. 98).

Contrastando la definición de jornada laboral de PEREZ GOMEZ (1992) con esta propuesta de análisis del puesto de trabajo podemos ver que la jornada lectiva del profesor corresponde al espacio-actividad-tiempo A, la jornada escolar corresponde al espacio-actividad-tiempo B y la jornada extraescolar corresponde al espacio-actividad-tiempo C. Actualmente, la jornada laboral del profesor de Primaria/E.G.B. (es decir, A+B+C) es de 37 horas y media semanales. La jornada lectiva (A) abarca 25 horas semanales; la jornada escolar (B) abarca 4 horas semanales[26] y la jornada extraescolar (C) las 7 horas y media restantes[27]. Respecto a la jornada escolar del profesor hay que añadir que por asistencia a actividades de renovación pedagógica pueden

---

[26] Formalmente son 5 pero, según la Resolución de 1-8-92, de ellas "se detrae con carácter general una hora para la realización de actividades de periodicidad no fija" (pg. 7002). Las cuatro horas restantes no lectivas están reguladas de la siguiente manera en la misma Resolución:

"Las cuatro horas restantes no lectivas serán destinadas a la realización de actividades tendentes a la consecución de los objetivos previstos en la Programación General del Centro. Estas horas complementarias de periodicidad fija son de obligada permanencia en el Centro debiendo figurar, al igual que las lectivas, en el horario individual de cada profesor y cumplirse a continucación de la jornada lectiva, en períodos no inferiores a una hora ni superiores a tres. En cualquier caso, dentro de este horario debe incluirse la garantía de visitas de padres y celebración de Consejos Escolares en horario adecuado a las necesidades de los mismos" (p. 7002).

[27] En la Resolución de 1-8-92 también se regula, de alguna manera, la jornada extraescolar:

"El resto de la jornada semanal (siete hora y media) de no obligada permanencia en el Centro, se destinará a la preparación de actividades docentes, a perfeccionamiento profesional y a la atención de otros deberes inherentes a la función docente" (pg. 7002).

deducirse hasta dos horas semanales.[28]

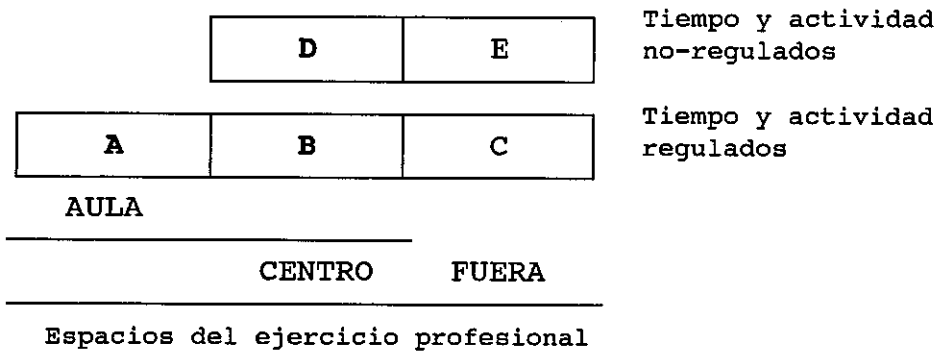


FIGURA 3. Análisis del puesto de trabajo (tomado de GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, 1993: 98).

¿Cómo está organizada la jornada escolar del profesorado? Como ejemplo veamos el horario de exclusiva que tiene que ver con la jornada escolar del profesor (B). El horario de exclusiva está organizado de la siguiente manera: 1er. y 3er. lunes de cada mes *reuniones de Ciclos*, 1er. y 3er. miércoles de cada mes *visita de padres* y 2º y 4º miércoles de cada mes *reuniones de Departamentos*. En la Programación General Anual del Centro no aparece especificado el horario de trabajo personal. Teniendo esto presente hemos reconstruído el horario de exclusiva del segundo trimestre según consta en la TABLA 1.

[28] El texto de la Resolución de 1-8-1992 dice lo siguiente:

"Previa autorización del Director, parte del horario de permanencia en el Centro destinado a actividades no lectivas podrá dedicarse a actividades de renovación pedagógica incluida Escuela de Padres, Seminarios Permanentes, Equipos de Centro o Grupos Estables previamente aprovados por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, pudiendo deducirse por asistencia a los mismos hasta 2 horas semanales del horario no lectivo. Estas actividades estarán supeditadas a las que el profesor ha de desarrollar ineludiblemente en su propio Centro y el Equipo Directivo del mismo organizará estos horarios de modo que las actividades propias del Centro no queden desatendidas" (pg. 7002).

13-1-93 de 4 a 5	: Reuniones de Departamentos
18-1-93 de 4 a 5	: Reuniones de Ciclos
20-1-93 de 4 a 5	: Visita de padres
27-1-93 de 4 a 5	: Reuniones de Departamentos
1-2-93 de 4 a 5	: Reuniones de Ciclos
3-2-93 de 4 a 5	: Visita de padres
10-2-93 de 4 a 5	: Reuniones de Departamentos
15-2-93 de 4 a 5	: Reuniones de Ciclos
17-2-93 de 4 a 5	: Visita de padres
24-2-93 de 4 a 5	: Reuniones de Departamentos
1-3-93 de 4 a 5	: Reuniones de Ciclos
3-3-93 de 4 a 5	: Visita de padres
10-3-93 de 4 a 5	: Reuniones de Departamentos
15-3-93 de 4 a 5	: Reuniones de Ciclos
17-3-93 de 4 a 5	: Visita de padres
24-3-93 de 4 a 5	: Reuniones de Departamentos
29-3-93 de 4 a 5	: Sesión de evaluación
30-3-93 de 4 a 5	: Sesión de evaluación
31-3-93 a las 4	: Claustro

TABLA 1: Horario inicial de exclusiva del segundo trimestre.

Por lo tanto, a la luz de lo señalado más arriba, podemos afirmar que la larga jornada lectiva (A) de los profesores de Primaria[29] merma el tiempo disponible para tareas de preparación de forma individual o grupal, para el desarrollo satisfactorio de la docencia, así como las tareas de organización, coordinación y gestión democrática del centro y del aula (B+C) (ver Figura 2). Esta merma es aún mayor ya que existe la posibilidad de detraer horas de la jornada escolar para dedicarlas a actividades fuera del centro lo que puede disminuir considerablemente el tiempo disponible para el trabajo conjunto en el centro.

En conclusión, consideramos que si se entiende la enseñanza como una tarea colectiva, que requiere una actitud y actividad investigadora continuada, entonces debería reestructurarse la

[29] Téngase en cuenta, por contraste, que la jornada lectiva de un profesor de secundaria es 18 horas y la de un profesor universitario 8 horas.

jornada laboral del profesorado. Más aún en el contexto de reforma educativa que vivimos, que supone -por la nueva definición de la profesión docente- un aumento y diversificación en las tareas de los profesores. Permítasenos otra cita de GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ (1993):

> "Se concibe como normal que el profesor confeccione guiones de trabajo, busque y prepare materiales para los alumnos, actualice sus conocimientos o corrija pruebas de evaluación fuera de su horario laboral remunerado. En parte esto es inevitable por la falta de condiciones apropiadas en los centros, en parte es una especie de *exigencia ética* admitida como componente de una profesión en la que, al modo de las profesiones liberales, la calidad de su desempeño depende de una implicación y exigencia personales para poder mejorarla. En realidad, es la herencia de una situación histórica de falta de reconocimiento laboral y profesional. El aumento y diversificación de tiempos o actividades o se inserta en el puesto de trabajo o se *añade* a él. Esta *sobrededicación* es el relleno del tiempo laboral no-regulado del que hemos hablado, común a todos los docentes, pero que en la experiencia de Reforma se incrementa más todavía" (los autores se refieren a la Reforma Experimental, sin embargo un análisis de la implantación de la Reforma a partir de la L.O.G.S.E. nos llevaría, seguramente, a una conclusion similar; pg. 99).

Es significativo que Lawrence Stenhouse, uno de los impulsores en Gran Bretaña del movimiento del profesor como investigador, se manifestara reiteradamente en el mismo sentido:

> "El impedimento más serio para el desarrollo de los profesores como investigadores -y desde luego como artistas de la enseñanza- es, sencillamente, la escasez de tiempo. En este país [Inglaterra] los profesores enseñan demasiado. En consecuencia, la investigación realizada por profesores es una actividad minoritaria... Resulta claro que es mucho lo necesario para aliviar la carga del profesor dispuesto a embarcarse en un programa de investigación y desarrollo" (STENHOUSE, 1987:39).

En otra ocasión escribió:

> "Resulta claro que si el profesor ha de experimentar en el laboratorio de su propia clase y estudiar cuidadosamente su propio caso *habrá que otorgarle más tiempo para planificar y reflexionar*. La gran barrera ante el perfeccionamiento de la enseñanza es el peso inexorable que supone la carga de horas de docencia directa que tiene el profesor actualmente" (STENHOUSE, 1987: 81; el subrayado es nuestro).

En nuestro contexto, Jaume Martínez Bonafé, miembro de un Movimiento de Renovación Pedagógica y profesor universitario, también se ha manifestado en el mismo sentido:

> "...es necesario *reestructurar o redefinir la jornada laboral*. La apertura y flexibilidad curricular es un planteamiento teórico y metodológico que responde a un mayor protagonismo profesional del profesorado. Pero este planteamiento no deviene práctico si no se incluye en la jornada laboral de los docentes tiempo para la reflexión y la cooperación, y tiempo para la investigación y formación... La reducción del tiempo de contacto directo con los estudiantes en las aulas permite una mayor dedicación al intercambio, la cooperación, la evaluación del trabajo que se realiza" (MARTINEZ BONAFE, 1991: 75).

Por último, si se está por una gestión democrática de los centros escolares es imprescindible que los profesores dispongan de tiempo para dedicarse a esas tareas.

¿Cómo es la jornada escolar del centro? La jornada escolar del centro comprende el horario lectivo de 9:00 a 12:00 (de Lunes a Jueves) y de 9:00 a 14:00 (los Viernes), y las actividades extraescolares de la tarde de 16:00 a 18:00 (el 1er. y 3er. Lunes y los cuatro primeros Miércoles de cada mes). En el horario de tarde tienen acceso al centro los miembros de la APA del Centro.

4.3. Algunas notas sobre la cultura organizativa y las relaciones de trabajo entre los profesores

El propósito de este apartado es describir el tipo de relaciones de trabajo predominante entre los profesores del centro en su conjunto y de cada unidad organizativa, e intentar presentar algunas de las características de la cultura organizativa del centro.

La información utilizada para describir la estructura organizativa del centro fue recabada a través de *entrevistas* (con las personas anteriormente señaladas), conversaciones informales y la *observación participante* (asistencia a las reuniones para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro y observación de sucesos cotidianos). Los materiales textuales de los que partimos para el análisis fueron: las transcripciones de las entrevistas y los relatos de cada visita elaborados a partir de las notas de campo.

Como en los apartados anteriores, antes de proseguir me gustaría hacer una observación y algunas matizaciones. La observación es la siguiente: lo que sigue ha de verse como un intento muy provisional de describir una realidad compleja y cambiante, por lo tanto ha de tomarse con cautela. Las matizaciones que quisiera hacer son las siguientes:

(a) No asistí con regularidad a tres foros importantes para observar el trabajo conjunto en el centro: Claustro, hora del café (a media mañana y a media tarde en la cocina del colegio, situada en la planta baja) y Consejo Escolar.

(b) No entrevisté a todos los profesores en profundidad sobre la colaboración. Sólo entrevisté a los Coordinadores de Ciclo, aparte de conversaciones informales con casi todos los profesores del centro. Procuré realizar una observación participante en las reuniones a las que asistí reflejándolo en los relatos de las visitas al centro, y consulté y analicé sólo un documento relacionado con la coordinación.

(c) No asistí a ninguna de las reuniones de los grupos formales (Dptos. y Ciclos), pero sí asistí a una reunión preparatoria con el Equipo Directivo y los Coordinadores de Ciclo, a una reunión inicial de todo el profesorado para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, a diez reuniones de trabajo y a una reunión de valoración del trabajo realizado a lo largo del curso, a las que asistieron la mayoría de los profesores o algunos de ellos.

(d) El escaso tiempo invertido, teniendo presente la complejidad del tema, y la novedad de la metodología empleada (estudio de caso) para el propio investigador son otras de las razones que aconsejan que se tomen con cautela las conclusiones.

(e) Por último, el trabajo paralelo de asesoramiento ha restado tiempo a las tareas de investigación propiamente dichas, aunque también es cierto que 'ha abierto puertas'.

¿Qué tipo de relaciones de trabajo (autocracia, aislamiento, cooperación, colaboración) predomina en el centro en su conjunto? Para contestar a esta pregunta analizaremos con cierto detalle las respuestas dadas por los profesores el curso 1992-93 al cuestionario "Tipos de relaciones de trabajo entre profesores", que rellenaron como parte del primer estudio citado al hablar del contacto inicial con el centro (pg. 3). Sin embargo, antes de presentar los resultados describiremos brevemente el cuestionario y explicaremos cómo lo construímos.

El cuestionario "Tipos de relaciones de trabajo entre profesores" consta de 4 ítems graduados en una escala de 1 a 4 (que en el cuestionario aparece de A a D) (ver ***ANEXO V***). Fue construído utilizando como estructura básica las cuatro prácticas que Judith W. LITTLE (1982) encontró con más frecuencia entre profesores de centros en los que predominaban normas de colegialidad:

a) conversaciones detalladas acerca de la enseñanza en al aula,
b) planificación conjunta de contenidos, métodos y materiales de enseñanza,
c) observación mutua en el aula, y
d) enseñanza mutua de nuevas ideas y prácticas de educativas.

Estas cuatro prácticas constituyen el polo derecho del cuestionario y caracterizan relaciones de colaboración o colegialidad. El polo izquierdo lo constituyen cuatro prácticas que aparecen en centros donde predominan las normas de individualismo y no interferencia, y caracterizan relaciones de aislamiento (FEIMAN-NEMSER & FLODEN, 1986; GLICKMAN, 1985; HARGREAVES, 1991a; LANIER & LITTLE, 1986; LORTIE, 1977):

a) ausencia de dialogo profesional,
b) planificación individualista,
c) privacidad del trabajo en el aula, y
d) no interferencia en la labor profesional de los colegas.

En los puntos intermedios de cada ítem aparecen prácticas que se pueden situar entre ambos polos.

En resumen: las prácticas del polo izquierdo responden a relaciones de aislamiento extremo o autocracia, las prácticas del punto 2 también responden a relaciones de aislamiento aunque algo menos cerrado, las prácticas del punto 3 responden a relaciones de cooperación, mientras que las prácticas del polo derecho responden a relaciones de colaboración.

Contestaron el cuestionario 8 profesores (66.6%): 7 con destino definitivo, 1 con destino provisional y un interino. El hecho de que de los 9 profesores con destino definitivo respondieran 7 creemos que da bastante validez a los resultados. En la TABLA 4 puede verse el resumen de las respuestas a cada ítem y en la TABLA 5 los resultados totales sumando las respuestas a cada categoría.

En el primer ítem la categoría más frecuente (62.5%) fue la práctica: "Los profesores hablan acerca de los alumnos (sus características, fallos y trasfondo familiar y social), de ellos mismos (su vida familiar y social), de otros profesores (sus características y fallos), y de las grandes demadas que la sociedad impone a las escuelas, más que acerca de cómo enseñan en el aula", característica de relaciones de aislamiento. En el segundo ítem la categoría má frecuentes (37.5%) fue la práctica autocrática: "Cada profesor planifica individualmente su enseñanza (contenidos, métodos y materiales de enseñanza)". Sin

ítem	categoría	frecuencia
1.-	1	1
	2	**5**
	3	1
	4	1
2.-	1	**3**
	2	2
	3	2
	4	0
3.-	1	**5**
	2	2
	3	0
	4	0
4.-	1	2
	2	2
	3	**3**
	4	0

TABLA 4. Frecuencia de respuestas por ítem y categorías.

embargo, las prácticas características de relaciones de aislamiento y cooperación aparecieron con una frecuencia muy cercana (25%). En el tercer ítem la categoría más frecuente (62.5%) fue la práctica: "Cada profesor enseña en su aula y no suele entrar en la de los demás compañeros cuando éstos están enseñando. En caso de que lo haga es para pedir algún material (tiza, papel...) o para comentar algún asunto no relacionado con la enseñanza en el aula", que corresponde a relaciones de autocracia. En el cuarto ítem la categoría más frecuente (37.5%) fue la práctica: "Los profesores se ayudan unos a otros, normalmente, cuando tienen algún problema específico en su enseñanza en cuanto a contenidos, métodos o materiales didácticos", que responde a relaciones de cooperación. Sin embargo, las prácticas de autocracia y aislamiento presentaron una frecuencia muy cercana (25% ambas).

categoría	1 autocracia	2 aislamiento	3 coordinación	4 colaboración
frecuencia	**11**	**12**	6	1

TABLA 5. Frecuencia de respuestas por categorías.

En conclusión, el tipo de relaciones de trabajo dominante en el centro en su conjunto en el curso 1992-93 oscilaba entre **el aislamiento y la autocracia.**[30] Aparte de los resultados del cuestionario, las propias respuestas de los tres profesores entrevistados así lo corroboran. Cuando les preguntamos si era fácil trabajar juntos en el Ciclo dos de las personas entrevistadas contestaron lo siguiente:

> **Entrevistador.-** ¿Crees que trabajar juntos y coordinados es fácil en el Ciclo? ¿Por qué?
>
> **Coordinador de Primer Ciclo de Primaria.-** "Sí, pero normalmente no trabajamos en equipo. Nos intercambiamos materiales: Mira, toma, yo he utilizado esto y me ha sido útil', pero normalmente nos metemos en nuestra clase". (Extracto de la entrevista mantenida con el Coordinador de Primer Ciclo de Primaria; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.)

> **Entrevistador.-** ¿Crees que trabajar juntos y coordinados es fácil en el Ciclo? ¿Por qué?
>
> **Coordinadora de Ciclo Medio.-** "No es fácil. Tenemos mentalidad de escuela unitaria, cada uno a lo suyo y a escapar".

La forma en que ambos describieron la relación entre profesores es una buena definición del aislamiento: "normalmente nos metemos en nuestra clase", "tenemos mentalidad de escuela unitaria". La otra Coordionadora describió las relaciones de la siguiente manera: "Aquí cada uno va por su cuenta". Cuando le preguntamos a la Coordinadora de Ciclo Medio por la dinámica de trabajo de su Equipo Docente nos respondió que el funcionamiento tiene un carácter eminentemente burocrático:

> **Entrevistador.-** ¿Cómo es la dinámica de trabajo del Ciclo? ¿Cuál es el grado de participación de los miembros del Ciclo?
>
> **Coordinadora de Ciclo Medio.-** "Cuando tocamos lo de la lectura es participativa. Los otros temas son para planificar y rellenar partes de falta, la dinámica se hace muy burocrática, por cumplir y punto. La participación de los miembros del grupo es la normal". (Extracto de la entrevista mantenida con la Coordinadora de Ciclo Medio; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.)

[30] Se realizó una prueba estadística (prueba de una muestra de Kolmogorov-Smirnov) para evaluar el grado de significatividad de la tendencia y arrojó una probabilidad >95%.

El trabajo en equipo -no exactamente colaborativo- se limitó a las reuniones para la elaboración del P.C.C.:

> **Entrevistador.-** Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han contribuído a que los profesores trabajen en equipo.
>
> **Coordinadora de Ciclo Medio.-** "Realmente no. El trabajo en equipo lo he visto en el Proyecto Curricular de Centro porque ha habido una persona que nos ha dado las cosas hechas, es cómodo". (Extracto de la entrevista mantenida con la Coordinadora de Ciclo Medio; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.)

> **Entrevistador.-** Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han contribuído a que los profesores trabajen en equipo.
>
> **Coordinadora de Ciclo Superior.-** "Como es un colegio con una unidad de cada curso y no se ve la necesidad de trabajar en equipo. Aquí cada uno va por su cuenta. Se hacen los turnos de recreo pero lo demás [nada]... (...)
>
> El Proyecto Curricular sólo lo trabajamos contigo. Decíamos de trabajar solos otro día pero no lo hicimos". (Extracto de la entrevista mantenida con la Coordinadora de Ciclo Superior; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.)

El resultado de otro cuestionario que contestaron los profesores como parte del primer estudio (ver pg. 3): el cuestionario denominado "Tipo de cultura organizativa de los centros educativos" (ver ***ANEXO VI***) también aportan evidencias que nos hacen pensar que el tipo de relaciones de trabajo dominante oscila entre el aislamiento y la autocracia. Este cuestionario es la traducción y adaptación del cuestionario elaborado por Charles HANDY (1988) sobre culturas organizativas que distingue cuatro tipos de cultura: la cultura del club, la cultura del rol, la cultura de la tarea y la cultura de la persona (ver ***ANEXO VII***). En la TABLA 6 puede verse el resumen de las respuestas de los profesores del centro a este cuestionario.

La cultura más frecuente en las respuestas de los profesores es la cultura de la tarea (50%) pero seguida muy de cerca por la cultura del rol (37.5%). Los profesores de escuelas primarias suelen percibir a sus centros como poseyendo la cultura de la tarea; tomando en cuenta, por otra parte, el tamaño del colegio la cultura más probable sería la cultura del club (HANDY & AITKEN, 1988). Por todo ello es significativo el alto porcentaje de profesores que atribuyó al centro la cultura del rol (37.5%). Este tipo de cultura -tal como las define Handy (HANDY & AITKEN, 1988; HANDY, 1988; ver ***ANEXO VII***)- es la más cercana al aislamiento. Si, además, analizamos con más detenimiento las respuestas al cuestionario de Handy observamos que de las cuatro personas que atribuyen al centro la cultura de la tarea sólo dos se decantaron claramente por ella, mientras que las otras dos pusieron en segundo lugar, a muy poca distancia, la cultura del rol.

cultura predominante	CLUB	ROL	TAREA	PERSONA
frecuencia	0	3	4	0

TABLA 6. Frecuencia de respuestas según la cultura predominante.

Otra evidencia de que el tipo de relaciones dominantes oscila entre el asilamiento y la autocracia es el hecho de que los profesores no suelen reunirse con regularidad y continuidad en Ciclos y Departamentos, es decir: no suelen cumplir siempre las horas de reuniones. En otro centro que tuve la oportunidad de visitar a lo largo del curso 1992-93 los profesores sí cumplían las horas de exclusiva. En este sentido es significativo que en el horario de exclusiva no aparezcan las horas de trabajo personal (ver TABLA 1, pg. 27).

Sin embargo, existen *cierto grado* de **colaboración** (intercambio de materiales e ideas) entre el profesor y la profesora de Primer Ciclo de Primaria, y entre la profesora de Primer Ciclo de Primaria y una de las profesoras de Ciclo Medio. Durante el curso 92-93 la relación entre ellas fue menos estrecha dado que están en Ciclos diferentes, pero durante los cursos 90-91 y 91-92 desarrollaron un trabajo conjunto muy interesante, llegando a observarse mutuamente en las aulas (ver pg. 3).

Judith W. Little, en un trabajo posterior (LITTLE, 1990b), identificó cuatro tipos de relaciones colegiadas que, en orden creciente, se manifiestan en las siguientes prácticas:

- relatar y recoger historias de sucesos de aula que dan ideas para la enseñanza,[31]
- dar y recibir consejos sobre la enseñanza, cuando son solicitados,
- compartir materiales y métodos de enseñanza e intercambiar ideas y opiniones abiertamente, y
- trabajar conjuntamente, es decir: perseguir un curso de acción conjuntamente o acordar ciertas prioridades que guiarán las acciones individuales.

[31] En una de las sesiones de trabajo durante el proceso de elaboración del cuestionario "Tipos de relaciones de trabajo entre profesores" comentando el tercer ítem uno de los profesores que participaba dijo que en ese ítem faltaban cuestiones. Un profesor hizo la siguiente nota en el tercer ítem del cuestionario. "Sin preguntar los profesores recogen, como quien no quiere la cosa, formas [de enseñar] que les parecen interesantes". Dando a entender que aunque los profesores, generalmente, no hablen unos con otros acerca de cómo mejorar su enseñanza, sí están atentos a cómo trabajan los demás para recoger ideas que pueden serles útiles en su aula. Esta es la práctica de la que habla Judith Little.

La única práctica que aparece, no con frecuencia, en el centro en su conjunto es la primera por lo que las relaciones que existen entre los profesores no pueden calificarse como de colaboración.

¿Qué patrón de cultura profesional (individualismo, balcanización, colegialidad artificial, colaboración) predomina en el centro en su conjunto? Para dar respuesta a esta cuestión describiremos con cierto detalle el proceso seguido para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro: el inicio del proceso (quiénes llevaron la iniciativa y cómo reaccionaron los profesores del centro), la organización del trabajo (qué grupos de trabajo se formaron y el calendario de reuniones), la dinámica de trabajo (funcionamiento y liderazgo) y el final del proceso (cuándo y cómo se terminó la tarea).

Antes de proseguir, sin embargo, explicaremos qué entendemos por los términos cultura organizativa y cultura profesional, y resumiremos brevemente los cuatro tipos de cultura profesional identificados por HARGREAVES (1991a).

El concepto cultura organizativa es deudor en gran medida del concepto de cultura desarrollado por antropólogos y sociólogos:

> "Desde un punto de vista antropológico/sociológico, la cultura es [el] sistema de significados, conocimientos, símbolos y experiencias que se comparten y se expresan en los comportamientos y prácticas de los miembros de un grupo afiliado y que le dan una definición social y un sentido de asociación... Se expresa a través de rituales, ceremonias, imaginería y símbolos, todos los cuales pueden servir para reforzarse y mantenerse recíprocamente" (BEARE, CALDWELL y MILLIKAN, 1992: 225).

A partir de mediados de los setenta en la investigación y en la teoría organizativa se ha subrayado el carácter único de cada organización afirmándose, en el caso de la escuela, que cada escuela tiene una cultura propia. GONZALEZ GONZALEZ (1991) define así la cultura organizativa, aplicada a la escuela:

> "La cultura organizativa es una dimensión envolvente de todas las demás [dimensiones de la escuela como organización] y viene constituída por el conjunto de creencias, supuestos básicos (a menudo inconscientes) normas implícitas, sentimientos, etc. acerca de las personas, la educación, el modo más adecuado de hacer las cosas, de resolver los problemas, de trabajar y de relacionarse dentro de la escuela. Todo ello subyace a cómo se entiende y qué significado se atribuyen a las cosas que pasan en la organización. Aunque la cultura organizativa con frecuencia está implícita, sin embargo cada escuela posee una cultura que determina su modo de ser y funcionar" (pg. 76).

En un trabajo muy sugerente HARGREAVES (1991a) presenta una propuesta de clasificación de las **culturas profesionales en las enseñanza** y define la cultura profesional como el conjunto de

> "creencias, valores, hábitos y modos de hacer las cosas asumidos entre comunidades de profesores que han tenido que hacer frente a demandas y limitaciones similares a lo largo de muchos años. La cultura trasmite las soluciones históricamente generadas y colectivamente

compartidas por la comunidad a sus miembros nuevos e inexpertos. Constituye un marco para el aprendizaje de la profesión" (1989: 2).

La cultura profesional puede ser definida en función del contenido o en función de la forma. Según HARGREAVES,

> "El *contenido* de las culturas de los profesores consta de actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de proceder sustantivas que son compartidas dentro de un grupo particular de profesores, o en las más amplia comunidad de profesores. El contenido de las culturas de las enseñanza puede verse en lo que los profesores piensan, dicen, y hacen. El concepto esencialmente normativo de compartir, de consenso explícito o implícito, es básico a la perspectiva centrada en el contenido de las culturas de los profesores" (HARGREAVES, 1989: 4).

Por otro lado la forma de las culturas profesionales en las enseñanza,

> "consiste en determinados *patrones de relación* y *formas de asociación* entre miembros de esas culturas. La *forma* de las culturas de la enseñanza se encuentran en la articulación particular de relaciones entre los profesores y sus colegas." (HARGREAVES, 1989: 4).

HARGREAVES (1991a) identificó cuatro tipos de cultura profesional: el individualismo, la balcanización, la colegialidad artificial y la cultura de colaboración. La ***cultura del individualismo*** se caracteriza por la independencia y el aislamiento. Cada profesor trabaja con sus alumnos en su aula y no interfiere en la labor de los demás. Los profesores no están dispuestos a embarcarse en cambios que puedan afectar el contexto de lo que hacen o suscitar preguntas sustanciales acerca de qué enseñan y cómo lo hacen. Esta cultura es reforzada por la arquitectura de la mayoría de los centros: cada profesor enseña a un grupo de alumnos en un aula. La escuela es percibida como un conjunto de profesores que influyen individualmente en los alumnos. En la ***cultura balcanizada*** los profesores se asocian más estrechamente con sus colegas pero por grupos particulares no en la escuela en su conjunto. La existencia de tales grupos en una escuela refleja y refuerza perspectivas grupales muy diferentes sobre el aprendizaje, los métodos de enseñanza, la disciplina y el curriculum. Este tipo de cultura es característico de centros de secundaria, debido principalmente a la estructura departamental basada en asignaturas. Otra forma de balcanización en centros de primaria es la separación formal e informal de los profesores en diferentes cursos o ciclos. La ***cultura de la colegialidad artificial*** se caracteriza por una serie de procedimientos formales para incrementar la atención dada a la planificación y asesoramiento conjunto entre profesores. En nuestros contexto los procesos de elaboración del PCC promovidos por la Administración Educativa o el apoyo a la puesta en práctica de innovaciones generadas y diseñadas fuera de la escuela, son ejemplos de ella. Todas estas iniciativas son artificios administrativos diseñados para conseguir que haya colegialidad en centros donde hasta entonces ha habido poca. Por medio de ellas se pretende fomentar una mayor asociación entre los profesores, ampliar el intercambio, el aprendizaje y la mejora de habilidades. La colegialidad artificial puede ser útil

como una fase preliminar en el camino hacia relaciones colaborativas más estables entre profesores, pero también puede convertirse en un rápido y frágil sustituto administrativo de verdaderas culturas colaborativas. En la ***cultura de colaboración*** las relaciones de interdependencia forman parte constitutiva de la vida cotidiana de los profesores, no están formalmente organizadas ni son de naturaleza burocrática. Los fallos y la incertidumbre no son protegidos ni defendidos, sino compartidos y discutidos con el propósito de obtener ayuda y apoyo. Esto requiere amplios acuerdos sobre valores educativos pero también toleracia al desacuerdo, que hasta cierto punto se promueve dentro de esos límites (ver ***ANEXO VIII***).

Como señalamos anteriormente, el proceso seguido para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro puede servir de ilustración del tipo de cultura profesional dominante en el centro.

¿De quién partió la iniciativa para la elaboración del P.C.C.? La iniciativa partió de la Inspección. Este fue un fenómeno generalizado en los colegios de E.G.B./Primaria durante los dos últimos trimestres del curso 1992-93. Cada Inspector reunió a los Directores de su zona y les dio instrucciones acerca de la elaboración del P.C.C.[32]

En el centro la iniciativa la llevó el Equipo Directivo, pero principalmente el Jefe de Estudios, quien recabó mi colaboración. En el relato de la 1ª visita al centro recogí lo siguiente:

> "El último miércoles de enero (27-1-93) me llamó [Antonio], como Jefe de Estudios, contándome que el Inspector les había dicho que durante este curso tenían que comenzar la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. Me dijo que el lunes siguiente (es decir, el 1-2-93) pensaban reunirse el Equipo Directivo con los Coordinadores de Ciclo para ver cómo iban a abordar la tarea y les gustaría que yo estuviese en la reunión." (Extracto del relato de la 1ª visita; 1-2-1993).

¿Cómo se organizó el trabajo? El primer paso en la elaboración del P.C.C. fue la reunión del Equipo Directivo y los Coordinadores de Ciclo conmigo, como asesor en la que se bosquejó el plan de trabajo a seguir. Transcribo a continuación lo tratado en esa reunión según lo registré en el relato de la visita (es una cita algo extensa pero muestra bien parte de lo tratado):

---

[32] Este dato lo conocimos de primera mano por nuestro contacto con dos centros de E.G.B. y por conversaciones con profesores de E.G.B. de cuatro centros públicos y uno privado de diversas localidades de la isla que asistían a nuestras clases de Innovación Educativa en la Facultad.

"Antes de ir a la reunión pensé un pequeño guión de temas a tratar en forma de preguntas:

- ¿QUE QUIEREN CONSEGUIR? ¿CUANDO (O PARA CUANDO)?
- ¿QUE PIENSAN HACER PARA CONSEGUIRLO?
- ¿QUE ESPERAN DE MI?
- ¿QUE PUEDO OFRECER YO?
- ¿QUE ESPERO OBTENER A CAMBIO?
- ¿QUE VAMOS A HACER? (Para decidir hoy o más adelante)

(...)

Sobre la primera pregunta (¿QUE QUIEREN CONSEGUIR?) hablaron principalmente el Jefe de Estudios, la Coordinadora de Ciclo Medio, el Coordinador de Primer Ciclo de Primaria y la Directora. El Jefe de Estudios contó de la reunión que mantuvieron él y la Directora, junto a otros jefes de estudios y directores de centros de la zona, con el Inspector de la zona. El Inspector les dijo que debían comenzar a elaborar el proyecto curricular de centro para tener elaborado algo en Junio o Septiembre. Les sugirió que no participasen todos los profesores del centro sino el equipo directivo y los coordinadores de ciclos, por eso habían convocado la reunión. La Coordinadora de Ciclo Medio dijo que el proyecto debían elaborarlo entre todos los profesores del centro; el Coordinador de Primer Ciclo de Primaria y la Coordinadora de Ciclo Superior se pronunciaron en la misma dirección. El Jefe de Estudios también parecía estar de acuerdo en que debían participar todos (aunque no estoy seguro si está completamente de acuerdo o lo dijo porque la mayoría se manifestó así). Así, llegamos a la conclusión de que lo que querían pretendían era *comenzar a elaborar el Proyecto Curricular de Centro de modo que en Junio o en Septiembre querían tener **ideas claras sobre qué es el proyecto curricular**, qué elementos debe incluir, disponer de un **esquema general del proyecto**, y comenzar a hacer algo, **elaborar algún elemento del proyecto***. Sobre ¿CUANDO? quedamos en pensar en Junio o Septiembre, pero sin concretar.

La segunda pregunta (¿QUE PIENSAN HACER PARA CONSEGUIRLO?) la dividí en dos: ¿quienes deben participar? y ¿en qué momentos van a reunirse/de qué tiempo real disponen para esto? En cuanto a quienes deben participar lo comentamos al principio y parecía que los presentes estaban de acuerdo en que es necesaria la implicación de todos. Yo les indiqué que eso no significa que siempre tengamos que reunirnos todos juntos, pero sí que todos tenemos que dedicar ese tiempo a trabajar el tema (juntos o en pequeños grupos).

(...)

En cuanto a la última cuestión (¿QUE VAMOS A HACER?) quedamos en que ellos les presentarían lo acordado al resto de las profesoras (no quedó claro si habría una reunión o si lo comentarían a nivel personal - El Jefe de Estudios intervino en este segundo sentido dando a entender que comunicarían a los demás lo que habíamos tratado diciéndoles que los que se habían reunido estaban de acuerdo en lo tratado, que qué les parecía a ellas). Si les parecía bien a todos nos veríamos, en principio, el *lunes 15 de febrero de 16:00 a 18:00*. La Directora no estaba de acuerdo en que dejásemos fijada la próxima reunión, según dijo proque podía surgir cualquier otro asunto; le aclaré que lo hacíamos para poder reservar yo -y ellos- ese día, pero que si había algún problema con llamarme estaba arreglado." (Extracto del relato de la 1ª visita, 1-2-1993).

El segundo paso en la elaboración del P.C.C. fue una primera reunión informativa con todos los profesores del centro quince días después, según se decidió en la reunión preparatoria cuyo resumen acabamos de presentar. Yo preparé una sesión de unos 1h 45' de duración -varias trasparencias y dos documentos (ver ***ANEXO***

IX)- según el siguiente guión:

1.- *Presentación* de lo que vamos a hacer/historia previa: sugerencia-requerimiento del Inspector de empezar la elaboración del Proyecto Curricular de Centro; reunión con el Equipo Directivo y los Coordinadores de Ciclo.

2.- *Trabajo en grupo:* ¿Qué piensas/sabes que es un Proyecto Curricular? ¿Para qué crees que sirve o puede servir? ¿Para qué queremos que nos sirva?

3.- *Exposición:*

3.1. Modos de entender la elaboración del PCC y qué supone cada uno (infraestructura, tiempo, ayuda externa...):

+ El modo burocrático: el PCC como fin,
+ El modelo para la mejora escolar: el PCC como medio de mejora.

3.2. Principios de la planificación en el centro según el modelo para la mejora escolar.

3.3. ¿Qué son los diferentes documentos de planificación requeridos por la Administración (P.E.C., P.C.C., P.C.G.A., R.R.I.)? Elementos de que constan cada uno de ellos.

3.4. Estrategias para la elaboración del PCC (deductivas e inductivas); ventajas y desventajas de cada una.

4.- *Trabajo en grupo:* ¿Qué formación y que ayuda necesitamos individualmente y como grupo de profesores para elaborar los documentos que se nos demandan? (tiempo: 1 hora semanal ¿cuándo?; compromiso: de todos (o la inmensa mayoría); coordinadores (3); grupos de trabajo (2; 5+6=11 profesores); apoyo externo: Pablo Santana; formación: Consejería vía Inspección ?).

En la práctica, dado que el día convenido los profesores sólo estaban dispuestos a quedarse una hora, no realizamos la última tarea (organización del trabajo de elaboración del P.C.C.) que quedó para la siguiente reunión.

> "Reduje considerablemente la longitud de mi exposición y dejamos de abordar el último punto del guión. La primera tarea (punto 2) sólo dió tiempo de hacerla deprisa, pero salieron cosas interesantes. [Se formaron espontáneamente tres grupos.] (...) En todos los grupos salió que el Proyecto Curricular de Centro incluía objetivos, contenidos, metodología, evaluación (los componentes del curriculum). En el grupo 2 salió que era un documento relacionado con la práctica-para poner en práctica y debía responder a las necesidades del entorno del centro, y en el grupo 3 salió que en su elaboración debía contarse con los padres, el A.P.A., y debía responde a las necesidades de los alumnos que asistían al centro." (Extracto del relato de la 2ª visita, 15-2-1993).

El siguiente paso en la elaboración del Proyecto Curricular fue una segunda reunión preparatoria, esta vez de todos los profesores, en la que se decidió definitivamente el calendario de reuniones y lo primero que iban a hacer en cuanto a la elaboración del P.C.C.

¿Como se decidió el calendario de reuniones? En la primera reunión preparatoria se discutió una propuesta de calendario de reuniones:

> "En cuanto a cuando reunirse la Coordinadora de Ciclo Medio y una profesora de Primer Ciclo de Primaria propusieron los días, con una propuesta exigente. El Coordinador de Primer Ciclo de Primaria pareció estar de acuerdo y quizás la Coordinadora de Ciclo Superior. Los demás no creo que estuviesen muy de acuerdo (el Equipo Directivo). Inicialmente, se quedó en proponer al resto de los compañeros ***todos los lunes de 16:00 a 17:00*** (horas de trabajo personal y departamentos o ciclos) y *los miércoles 2º y 4º de cada mes de 16:00 a 17:00* (Departamentos o Ciclos), aunque al final creo que quedo la idea de todos los lunes (es decir **entre 4 y 6 horas mensuales**). El Jefe de Estudios planteó que el Inspector había dicho que se comenzase la elaboración del Proyecto sin paralizar el trabajo en el centro por eso se habló al final de trabajar el proyecto curricular en las reuniones de los lunes o trabajar también los miércoles pero sólo comunicar el calendario de los lunes." (Extracto del relato de la 1ª visita, 1-2-1993).

Durante la 2ª visita tuve la siguiente conversación con el Jefe de Estudios:

> "Antes de empezar la reunión el Jefe de Estudios me preguntó si habíamos quedado los lunes cada quince días, le dije que yo había entendido que eran todos los lunes una hora pero que dependía de lo que todos decidiesen. De todas formas cuanto menos nos reuniesemos más despacio iríamos y viceversa." (Extracto del relato de la 2ª visita, 15-2-1993).

Sin embargo, fue en la segunda reunión preparatoria cuando se decidió el calendario definitivo. Antes de la reunión estuve hablando con el Jefe de Estudios:

> "[El Jefe de Estudios] también me comentó dos o tres temas más. Uno de ellos fue quiénes participaban en la elaboración del P.E.C. Le dije que según la normativa debía ser el Consejo Escolar. (...) También estuvimos comentando el tiempo que queda hasta Junio para dedicarle a esta tarea; yo le dije que, según mis cálculos, quedaban entre 10 y 12 horas. Entonces me dijo que sugiriera la posibilidad de dedicar los segundos y cuartos miércoles de mes que toca Departamentos y el tiempo no se está dedicando a eso. Prefería que lo dijera yo (en vez de hacerlo él)." (Extracto del relato de la 3ª visita, 1-3-1993.)

Durante la reunión los profesores discutieron el tema:

> "En cuanto a la organización hablamos principalmente de cuándo reunirnos. Les comenté que reunirnos los lunes de 4 a 5 (1 hora semanal) supondrá entre 10 y 12 horas hasta final de curso. Les sugerí que, si querían avanzar más rápido, convendría dedicar 2 horas cada quince días. En principio no se manifestaban, así que les dije que podían discutir el tema cuando yo no estuviese presente. Sin embargo, después de decirles esto se entabló una discusión muy interesante. [María, profesora de Primer Ciclo de Primaria], [la Coordinadora del Ciclo Superior], [el Coordinador del Primer Ciclo de Primaria], [el Jefe de Estudios], [Laura, profesora de Ciclo Superior] e incluso [Esther] parecían estar de acuerdo con dedicar los 2º y 4º miércoles al P.C.C., mientras que [la Directora] y [Luisa] -la profesora nueva- por sus gestos, su silencio y sus comentarios en baja voz parecían no estar de acuerdo. Cuando parecía que iban a acordar que se reunirían los miércoles intervino [la Directora] argumentando que no se estaban reuniendo los ciclos, sobre todo segunda etapa, y que ella consideraba que era importante reunirse (este argumento puede interpretarse como

una acusación velada al Jefe de Estudios ya que uno de sus cometidos es coordinar el trabajo de los equipos de profesores en el centro o también puede interpretarse como una excusa para no ocupar esa hora con este tema). [La Directora] inicialmente admitió que en todo caso podría dedicarse al P.C.C. un miércoles al mes, pero terminó proponiendo que no se fijara sino que se decidiera sobre la marcha -si no había reunión de ciclos. Finalmente quedamos en que me avisarían si algún miércoles iban a trabajar el P.C.C." (Extracto del relato de la 3ª visita, 1-3-1993.)

¿Cómo fue la dinámica de trabajo de cada grupo? A partir de este momento la dinámica de trabajo consistió en reuniones periódicas de todos juntos según el horario decidido, es decir: todos los lunes (en la práctica casi todos) de 4 a 5 de la tarde. La dinámica de trabajo consistió generalmente en: la delimitación de las tareas en gran grupo, la realización de las tareas en pequeños grupos y una puesta en común. El proceso abarcaba varias reuniones. Las tareas realizadas fueron:[33]

a) un diagnóstico del contexto sociocultural en el que está enclavado el centro (por medio de un cuestionario a los padres de alumnos y a los alumnos) (cinco reuniones).

b) un diagnóstico de los principales problemas que plantean los alumnos (una reunión),

c) la búsqueda de posibles soluciones a los mismos (dos reuniones),

d) la priorización de problemas a abordar el próximo curso y que se tendrán en cuenta a la hora de elaborar el P.C.C. (una reunión), y

e) el inicio de la discusión acerca de los objetivos generales de Educación Primaria y su adaptación a la realidad del centro (dos reuniones).

La asistencia a las reuniones fue bastante regular, estando presentes casi siempre todos lo profesores menos uno o dos. La participación fue creciente, mayor cuando se trabajaba en pequeño grupo.

La iniciativa en el desarrollo de las reuniones la llevó el asesor -quien escribe este informe. Aun el Jefe de Estudios se desentendió bastante, teniendo en cuenta que el responsable último de la elaboración del P.C.C. era él:

"[El Jefe de Estudios] me preguntó si tenía yo algún material del elaborado para el P.C.C. Le dije que no pues aún no habíamos empezado con los objetivos de etapa que fue el primer elemento que escogimos para empezar. Me dijo que el no estaba recogiendo nada que yo los guardara me dijo casi literalmente: 'Tu los guardas y yo me desentiendo'". (Extracto del relato de la 12ª visita, 24-5-1993.)

---

[33] En el ***ANEXO X*** puede consultarse el Informe nº2 en el que se explica todo el trabajo realizado en cuanto a la elaboración del Proyecto Curricular de Centro.

El asesor animó a los profesores a trabajar otros días sin su presencia pero no lo hicieron; así lo manifestó una de las profesoras entrevistadas:

> "El Proyecto Curricular sólo lo trabajamos contigo. Decíamos de trabajar solos otro día pero no lo hicimos". (Extracto de la entrevista mantenida con la Coordinadora de Ciclo Superior; relato de la 15ª visita, 28-6-1993.)

¿Cómo fue el final del proceso? ¿cuándo y cómo se terminó la tarea? El curso 1992-93 el proceso terminó con una reunión de valoración del trabajo realizado. A continuación reproducimos el resumen de lo principal de la reunión:

> "Estuvieron presentes todos excepto la Secretaria, que se quedó terminando la contabilidad- y [la profesora de Religión Católica] -que no estaba en el centro. Expuse brevemente el trabajo realizado y les comenté que [el Jefe de Estudios] tenía el informe. (...) Durante mi exposición hice algunas valoraciones pero luego les dí la oportunidad y les pedí que valorasen ellos el trabajo realizado. Les costó trabajo arrancar pero intervinieron siete u ocho de los profesores. Yo sólo tomé nota de las intervenciones de [la Directora], [María, profesora de Primer Ciclo de Primaria], [el Coordinador del Primer Ciclo de Primaria], [la Coordinadora del Ciclo Medio] y [el Jefe de Estudios]. [La Directora] fue la primera que empezó a hablar y dijo que entendía algo de qué iba el Proyecto Curricular pero todavía le quedaba mucho para captar en qué consistía realmente. [María] intervino luego señalando que ella pensaba que faltó trabajo personal por parte del profesorado, asumiendo personalmente la responsabilidad: 'Veníamos a las reuniones a ver qué cosa nueva nos traías pero no preparábamos las reuniones. También dijimos de reunirnos en otro momento -cuando tu no estabas- y no lo hicimos'. [El Coordinador del Primer Ciclo de Primaria] señaló que posiblemente al empezar a trabajar, el próximo curso, en los contenidos "al meternos más en las cuestión nos enteraremos y participaremos más". [la Coordinadora del Ciclo Superior] reafirmó lo que habia dicho anteriormente [la Directora]: 'No sabemos en qué consiste el P.C.C., cómo va a quedar'. Yo intervine argumentando que la elaboración del P.C.C. es un proceso y será a lo largo del mismo cuando irán teniendo claro qué es un P.C.C. [La Coordinadora del Ciclo Medio] tardó en intervenir, esperando que otros compañeros lo hiciesen. Dijo: 'Me parece que todavía estamos haciendo dos cosas diferentes, por un lado el trabajo en el aula y por otro lado lo del P.C.C. Sabemos que es lo mismo pero no estamos mentalizados (señalaba la cabeza)'. Esto dio pie a una pequeña discusión entre todos. [La Directora] y otros profesores argumentaban que hasta que no estuviese el P.C.C. completo no podría ocurrir lo que [la Coordinadora de Ciclo Medio] decía. Pero [la Coordinadora de Ciclo Medio] explicaba que ella pensaba -'empezando por mí', dijo- que no era necesario esperar a que estuviese terminado pues lo que hemos estado haciendo del P.C.C. tiene implicaciones para lo que hacemos en el aula. (...) El tono general de las intervenciones fue de cierta 'culpabilidad' por no haber trabajado de modo individual lo mínimo que era de suponer o por no haber sido más proactivos; es decir, la mayoría reconocía haber mantenido una actitud pasiva, dejándose arratrar por el asesor". (Extracto del relato de la 15ª visita, 28-6-1993.)

Durante el curso 1993-94 los profesores han seguido trabajando en el P.C.C. elaborando los objetivos y contenidos por ciclos y áreas, y los criterios de promoción. La dinámica de trabajo fue algo diferente: por Ciclos coordinados por la Jefa de Estudios (que el curso 1992-93 había sido la Secretaria). Los objetivos y contenidos los extrajeron del Proyecto Curricular de una editorial. Los criterios de promoción -aunque tomaron como

punto de partida los expuestos en un libro de la editorial Escuela Española- los trabajaron más, discutiéndolos en Ciclos y todos juntos, elaborando una introducción original. La Jefe de Estudios tiene la intención de continuar la elaboración del P.C.C. el curso 1994-95.

Volvamos a la pregunta que nos planteamos al principio: ¿Qué patrón de cultura profesional (individualismo, balcanización, colegialidad artificial, colaboración) predomina en el centro en su conjunto? Durante los últimos cursos la cultura dominante en el centro ha sido el *individualismo*. Sin embargo, este curso, con el proceso de elaboración del P.E.C. creemos que el tipo de cultura predominante en el centro en su conjunto ha sido la ***colegialidad artificial***. Las relaciones en este caso se han producido como respuesta a una demanda externa al centro y a los profesores, no como una necesidad sentida; las reuniones han tenido un carácter instrumental como medio para elaborar un documento, el P.E.C.; aunque ha habido cierto trabajo conjunto, éste no se ha visto reflejado en la práctica en el aula, donde han seguido predominando modos de hacer individuales; los profesores se han reunido porque el Equipo Directivo ha propuesto una serie de reuniones para hacer frente a la demanda externa, no a iniciativa colectiva y de modo espontáneo (ver ***ANEXO VIII***). Lo corroboran diversas conversaciones informales con algunos profesores:

> "Al hilo de esto, [el Jefe de Estudios] me comentó que los compañeros siempre van con prisa en las reuniones argumentando tener algo que hacer después de clase y miran contínuamente el reloj, salvo [nombró tres profesores] y él mismo que por lo general están dispuestos a dedicar el tiempo que haga falta." (Extracto del relato de la 3ª visita, 1-3-1993.)

> "[La Coordinadora de Ciclo Medio] me volvió a decir que temía que algunos compañeros todavía asociaban el trabajo que se quería emprender con el hacer frente a una demanda de la Administración y no como un asunto iniciado por ellos para mejorar su enseñanza. No obstante, expresó su esperanza de que algo se podría hacer, ya que había algunos profesores con interés -citó [dos profesores] (dando por supuesto la disposición de [otra compañera con la que ha trabajado conjuntamente otros cursos]). (Extracto del relato de la 2ª visita, 15-2-1993.)

¿Qué tipo de relaciones de trabajo (autocracia, aislamiento, cooperación, colaboración) predomina en las distintas unidades organizativas? Como ya señalé, no pude asistir a ninguna reunión de Departamentos o Equipos Docentes de Ciclo y sólo recabé datos de los Ciclos y del Dpto. de Matemáticas. Las afirmaciones que haré están basadas principalmente en las transcripciones de las entrevistas con los Coordinadores de Ciclo.

Como ya señalamos el profesor y la profesora que forman el **Equipo Docente de Primer Ciclo de Primaria** suelen intercambiar ideas y materiales, pero como lo componen sólo dos personas suelen reunirse con el Ciclo Medio. Se reunieron dos o tres veces antes de empezar la elaboración del P.C.C.:

> **Entrevistador.-** Cuéntame cómo ves tu Equipo de Ciclo. ¿Quiénes los forman? ¿Cuántas veces se han reunido? ¿Con qué frecuencia lo han hecho? ¿Cómo es la dinámica de trabajo del Ciclo? ¿Cuál es el grado de

participación de los miembros del Ciclo?

Coordinador del Primer Ciclo de Primaria.- "Normalmente nos reunimos con el Ciclo Medio, como somos sólo dos. Este año ha habido más contacto con [María]; el año pasado con [Lidia], como ella era tan particular, conversamos menos. Sólo nos hemos reunido como Ciclo dos o tres veces antes de Enero y se acabó, como empezamos los del Proyecto Curricular de Centro, desde entonces nos hemos reunido poco". (Extracto de la entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Primer Ciclo de Primaria, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

Los principales temas tratados en las reuniones han sido:
- la programación,
- seguir los libros de Santillana y adaptarlos a la clase,
- actividades complementarias (fiestas y días especiales),
- el refuerzo de alumnos con problemas.

Según el coordinador los logros del Equipo Docente han sido los siguientes:

"Respecto al año pasado se reunió más y se planificó más actividades puntuales: fiestas y en días señalados". (Extracto de la entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Primer Ciclo de Primaria, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

En la entrevista también le preguntamos sobre el trabajo en equipo:

Entrevistador.- Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han obstaculizado que los profesores trabajen en equipo.

Coordinador del Primer Ciclo de Primaria.- "El principal obstáculo nosotros mismos. Podríamos ir revisando lo que hay en el Plan de Centro, quitando lo que sobra y añadiendo cosas nuevas, pero no lo hemos hecho".

Ent.- Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han contribuído a que los profesores trabajen en equipo.

CPCP.- "Una circunstancia es la relación de confianza con la otra persona -aunque esto también ha sido un obstáculo, aquí hemos fallado porque por la confianza a veces nos dejábamos ir y no nos reuníamos. Otra circunstancia que ha podido contribuir es que no tenemos problemas en quedarnos un poco más. Si yo o [la otra compañera del Equipo] no puede para un día quedamos para otro y estamos un poco de tiempo más si hace falta". (Extracto de la entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Primer Ciclo de Primaria, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

Las relaciones de trabajo que existen entre los miembros de este Equipo, que hemos caracterizado como de cierto grado de colaboración, se fundamentan en la confianza mutua, aunque esa misma confianza ha hecho que a veces se hayan dejado ir, no reuniéndose periódicamente.

Entre las profesoras del **Equipo Docente de Ciclo Medio** no existen relaciones de colaboración. Como ya señalamos, la Coordinadora del Ciclo se siente más identificada con los miembros del Equipo Docente de Primer Ciclo de Primaria. Se han reunido, todas las semanas durante el primer trimestre, tres veces el segundo y dos veces el tercer trimestre.

Los principales temas tratados en las reuniones han sido:
- animación a la lectura,
- falta de asistencia del alumnado,
- actividades complementarias (fiestas), y
- revisión del Plan de Centro".

Cuando le preguntamos por los logros del Equipo Docente la coordinadora contesto lo siguiente:

> "El Plan de Lectura se llevó a cabo con resultados positivos para alumnos y profesores. Se valoró positivamente el inicio de la elaboración del Proyecto Curricular de Centro". (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Medio, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

Creemos que ambas valoraciones se refieren a todo el colegio, no sólo al Ciclo Medio.

También le preguntamos por el trabajo en equipo:

> **Entrevistador.**- Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han obstaculizado que los profesores trabajen en equipo.
>
> **Coordinadora de Ciclo Medio.**- "El horario. Es preferible dos horas seguidas porque tal como está ahora, que si nos sentamos y empezamos pasa casi media hora. Por otra parte el profesorado no se ha sentido como parte integrante de todo, se le han dado las cosas hechas, ha habido un cumplimiento burocrático de las tareas [se refiere al Equipo Directivo]".
>
> **Ent.**- Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han contribuído a que los profesores trabajen en equipo.
>
> **CCM.**- "Realmente no. El trabajo en equipo lo he visto en el Proyecto Curricular de Centro porque ha habido una persona que nos ha dado las cosas hechas, es cómodo". (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Medio, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

Nuevamente creemos que la respuesta dada por la coordinadora se refiere a todo el centro, no sólo al Equipo de Ciclo Medio.

El **Equipo Docente de Ciclo Superior** se ha reunido también con poca frecuencia:

> **Entrevistador.**- ¿Cuántas veces se han reunido? ¿Con qué frecuencia lo han hecho?
>
> **Coordinadora de Ciclo Superior.**- "El Ciclo Superior nos hemos reunido un par de veces por lo del Proyecto Curricular de Centro. Aparte de las evaluación y la preparación de ocasiones especiales como el día de Canarias o carnavales. En principio era dos veces al mes pero..." (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Superior, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

En cuanto al grado de participación parece que fue decreciendo:

> **Entrevistador.**- ¿Cómo es la dinámica de trabajo del Ciclo? ¿Cuál es el grado de participación de los miembros del Ciclo?

Coordinadora de Ciclo Superior.- "En principio participan todos, mas que nada por si había algún problema. Las sesiones de evaluación no se hicieron como tenían que haberse hecho." (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Superior, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

Los principales temas tratados en las reuniones han sido:
- organizar las programaciones y las evaluaciones,
- intentar hacer el apoyo pedagógico, y
- las actividades complementarias: Navidad, el día del Libro, el día de la Constitución, Carnavales y el Día de Canarias.

La ausencia de coordinación en el centro la atribuyó a que sólo hay una unidad por curso:

Entrevistador.- ¿Crees que trabajar juntos y coordinados es fácil en el Ciclo? ¿Por qué?

Coordinadora de Ciclo Superior.- "Al tener pocos profesores vamos muy independientes. En otros colegios en que yo he estado al ser cuatro sextos, por ejemplo, tienes que coordinarte para dar más o menos lo mismo. Más o menos, depende de lo que la gente ponga de su parte. [Laura] y yo hemos hecho una programación de 6º a 8º de Naturales. A nivel de Ciclo nos hemos coordinado en normas de disciplina y ...[no lo anoté]. Sin embargo, creo que [en el colegio] existe falta de experiencia en coordinación ya que sólo hay una unidad por curso". (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Superior, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

Su respuesta revela cierta coordinación entre dos de las profesoras del Ciclo pero no como Equipo Docente en su conjunto.

Cuando le preguntamos por los logros del Equipo Docente la coordinadora contesto lo siguiente:

"Lo del apoyo no se consiguió, lo del laboratorio tampoco. Lo único la Biblioteca, ya que todo el mundo colaboró, pues dejamos lo el laboratorio". (Extracto de la entrevista con la Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Superior, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

La Coordinadora del Equipo Docente de Ciclo Superior también nos habló del **Departamento de Matemáticas**, del que es miembro. Los miembros del Dpto. se reunieron sólo en tres ocasiones, después dejaron de hacerlo debido a las reuniones para la elaboración del P.C.C.

Los principales temas tratados en las reuniones han sido:
- elaboración del horario del laboratorio,
- inventario de los materiales que hay en al laboratorio,
- ordenación del laboratorio.

Como a los demás, también le preguntamos por el trabajo en equipo:

Entrevistador.- Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han obstaculizado que los profesores trabajen en equipo.

Coordinadora de Ciclo Superior.- "Como es un colegio con una unidad de cada curso y no se ve la necesidad de trabajar en equipo. Aquí cada uno va por su cuenta. Se hacen los turnos de recreo pero lo demás [nada]...

Las sustituciones han sido otro obstáculo que ha afectado sobre todo al apoyo. Pues cuando ha habido bajas de una semana no te mandaban un sustituto.

Con el trabajo de la jornada continua se paró todo. Invertimos mucho tiempo en ello, que se restó al trabajo en equipo (...)."

Ent.- Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han contribuído a que los profesores trabajen en equipo.

CCS.- "La iniciativa del profesor de buscar solución a los problemas". (Extracto de la entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Primer Ciclo de Primaria, recogida en el relato de la 15ª visita; 28-6-1993.)

Es curioso que la Coordinadora de Ciclo Superior, que tiene destino provisional en el centro, fuera la profesora que explicó con mayor detalle los obstáculos para el trabajo en equipo en el centro. Según ella éstos son: el hecho de que en el centro sólo hay una unidad por nivel lo que impide a los profesores ver la necesidad de coordinarse, las bajas de profesores y las correspondecientes ausencias de sustituciones cuando aquellas duraban menos de una semana, y el proceso de trabajo para la implantación de la jornada continua.

Si se analiza los temas de las reuniones de los Equipos Docentes se verá que el tema común han sido las actividades complementarias. De modo formal todos los Equipos se han reunido con poca frecuencia, excepto, quizás, el Equipo docente de Ciclo Medio. Las dos personas que forman el Equipo Docente de Primer Ciclo de Primaria se han reunido además de modo informal y han intercambiado ideas y materiales, por ello las relaciones de trabajo en el Equipo pueden caracterizarse como de **cooperación.** En el resto de los Equipos Docentes y en el Dpto. de Matemáticas el tipo de relaciones de trabajo dominante ha sido el **aislamiento.**

¿Qué patrón de cultura profesional (individualismo, balcanización, colegialidad artificial, colaboración) predomina en las distintas unidades organizativas? Creemos que no disponemos de evidencias suficientes para dar respuesta a esta cuestión. Sólo diremos que intuimos que como tendencia general la cultura predominante en la mayoría de los Equipos y Ciclos es el *individualismo*.

En la práctica, ¿qué unidades organizativas funcionan? Funcionan los cinco equipo que esxisten en el centro: los Departamentos de Matemáticas y Lenguaje y los tres Equipos Docentes, aunque se puede decir que 'a medio gas'.

La recogida de datos acerca de las metas de las escuela, los procesos de toma de decisiones y de comunicación fue menos sistemática, y las informaciones recogidas fueron más fragmentarias. Por ello, lo expuesto a continuación ha de considerarse con más cautela, si cabe.

4.4. Las metas de la escuela

El propósito de este apartado es describir las metas de la escuela y de diversas unidades organizativas, reflexionar sobre el grado en que existe consenso entre el profesorado acerca de las mismas, y en qué medida dicho consenso puede explicarse, en parte, por el tipo de relaciones y cultura profesional predominantes en la escuela.

Las informaciones que han servido de base para la elaboración de este punto fueron recogidas por medio de *entrevistas* formales (con tres profesores), de *conversaciones informales* (con varios profesores del centro) y de la *consulta del documento*: Plan de Centro del curso 1992-93). Los materiales textuales de los que partimos para el análisis fueron: las transcripciones de las entrevistas, relatos de cada visita elaborados a partir de las notas de campo, y fotocopia del documento interno señalado.

Las metas son uno de los aspectos claves para comprender las escuela como organización. Pero ¿qué son las metas de la escuela? Podemos definirlas resumidamente como los intereses o propósitos que tienen una serie de personas -en el caso de la escuela podemos hablar al menos de profesores, alumnos y padres[34]- que les llevan a organizarse para desarrollar cierta actividad o trabajo (BELTRAN LLAVADOR y SAN MARTIN ALONSO, 1989).

Las metas pueden ser explícitas o implícitas. Metas explícitas son los propósitos y metas escolares formalmente declarados que suelen aparecer en el Proyecto Educativo del Centro o en el Plan de Centro, y las metas de enseñanza de individuos o grupos que pueden aparecer, por ejemplo, en documentos (actas de reuniones o proyectos de trabajo) de los equipos docentes. Metas implícitas son todos aquellos propósitos individuales o grupales que no están escritos pero influyen en el trabajo desempeñado por los miembros de la escuela (GONZALEZ GONZALEZ, 1992; DALIN & RUST, 1988).

Cuando se habla de las metas de la escuela, generalmente, se tiende a pensar en metas educativas relacionadas con los alumnos. Sin embargo, las metas de la escuela incluyen no sólo las relativas a aprendizajes de los alumnos sino también las orientadas a otros miembros de la comunidad educativa (profesores, padres...) o al propio funcionamiento del centro como organización. Para el análisis que haremos de las metas de la escuela utilizaremos como marco de referencia la clasificación de tipos de metas que aparece en la TABLA 7. Otra forma de analizar las metas de una escuela es ver cuáles son los agentes

---

[34] Decimos "al menos" porque en la configuración de las metas de la escuela participan también otras instancias: políticas -como el Parlamento nacional o autonómico, el Gobierno estatal o autonómico, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo...- y administrativas -como las diferentes Direcciones Generales y demás órganos intermedios del M.E.C. y de las Consejería de Educación...- (BELTRAN LLAVADOR y SAN MARTIN ALONSO, 1989).

a quienes primordialmente se dirigen: alumnos, padres o profesores.

A. Metas del ámbito pedagógico

(a) Metas académicas
1. Dominio de habilidades básicas y procesos fundamentales
2. Desarrollo intelectual
(b) Metas vocacionales
3. Educación para la carrera-educación vocacional
(c) Metas sociales y culturales
4. Comprensión interpersonal
5. Participación ciudadana
6. Aculturación
7. Carácter moral y ético
(d) Metas personales
8. Bienestar emocional y físico
9. Creatividad y expresión estética
10. Autorrealización.

B. Metas del ámbito sociocultural (de relación con el entorno)

(a) Relaciones con los padres
(b) Relaciones con el entorno inmediato (barrio, pueblo o ciudad)
(c) Relaciones con agentes y agencias de apoyo externo (orientador del STOEP, Equipo Multiprofesional, asesores de CEP...)

C. Metas del ámbito organizativo (organización y funcionamiento del propio centro)

(a) Organización interna del profesorado
(b) Gestión y organización del centro
(c) Clima de relaciones del centro

TABLA 7. Tipos de metas de la escuela.[35]

¿Cuáles son las metas explícitas de la escuela? En la Programación General Anual del Centro del curso 1992-93 aparecen los objetivos generales o metas del centro de la TABLA 8. Estos objetivos generales son los mismos que los del Plan de Centro del curso anterior, pero resumidos.

---

[35] La clasificación de metas del ámbito pedagógico ha sido tomada de SERGIOVANNI (1991:154).

1. Fomentar el hábito lector del alumno.

2. Inculcar el cuidado del aula y las dependencias del Centro (papeleras, plantas, servicios...).

3. Mentalizar al alumno la necesidad de cam,inar y no correr, de hablar y no gritar, de jugar y no empujar.

4. Conseguir que las relaciones con los padres de alumnos sean lo más cordiales posible:
   a) Impulsar las relaciones a través de las visitas de padres.
   b) Pedir la colaboración y participación directa en las actividades que se realiza en en el Centro.

TABLA 8. Objetivos generales del colegio, según constan en la Programación General Anual del Centro de curso 1992-93.

El análisis de los mismos nos lleva a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el número de objetivos (4) es escaso y de diverso grado de complejidad.

En segundo lugar, los objetivos se dirigen a dos agentes: *alumnos* (objetivos 1, 2 y 3), y *padres* (el objetivo 4). Generalmente formulamos objetivos para los alumnos y quizás para los padres, pero no para nosotros mismos como profesionales: los objetivos generales del centro son un ejemplo de ello.

En tercer lugar, las metas abarcan dos de los ámbitos de la TABLA 7: el primer objetivo corresponde al ámbito pedagógico, concretamente es una meta académica que se refiere al dominio de una habilidad básica; los dos objetivos siguientes también corresponden al ámbito pedagógico, son metas sociales y culturales; el cuarto objetivo tiene que ver con el ámbito sociocultural (relaciones profesores-padres). No hay ningún objetivo del ámbito organizativo.

Y, en cuarto lugar, los objetivos definen prioridades:
a) en cuanto al aprendizaje de los alumnos los objetivos revelan que el profesorado del centro considera que el aprendizaje de contenidos actitudinales, que se manifiesten en un comportamiento responsable, es muy importante (objetivos 2 y 3); también se considera importante que los alumnos adquieran el hábito de la lectura (objetivo 2; meta académica pero con un gran componente actitudinal).
b) en cuanto a los padres se considera importante que los profesores mantengan una relación estrecha con ellos y que consigan que participen en las actividades del centro (objetivo 4).

En el Plan de Centro, los tres primeros objetivos generales del centro se reflejan en planes de acción concretos. El primer objetivo piensa ser conseguido a través de las siguientes actividades: libro forum (primer trimestre); lectura creadora (segundo y tercer trimestres); animación a la lectura (segundo y tercer trimestres) y biblioteca de aula. Las actividades previstas para alcanzar el segundo objetivo son: charla informativa "Cuidemos nuestro colegio", confección de normas por los alumnos, elaboración por los alumnos de carteles y colocación de los mismos en aulas, pasillos y otras deoendencias del centro (segundo trimestre). El tercer objetivo lo piensan alcanzar a través de la siguiente actividad: confección por los alumnos de carteles y dibujos alusivos al objetivo.

¿Existe cierto consenso acerca de las metas de la escuela en su conjunto? No disponemos de datos suficientes para dar respuesta a esta cuestión. Sin embargo, en base a nuestras observaciones y a algunas conversaciones informales nos atrevemos a decir que entre los profesores, en general, hay acuerdo sobre todos los objetivos generales del centro, pero mayormente con los relacionados con metas sociales y culturales (objetivos 2 y 3). El objetivo sobre la lectura fue introducido por la iniciativa de una profesora que participa desde hace varios años en un Programa de Animación a la Lectura y, 'institucionalizado' los dos últimos cursos escolares en un Grupo Estable. Esa misma profesora ha sido la impulsora de la Bilioteca del centro. En cuanto al cuarto objetivo creemos que no todos los profesores lo asumen y están comprometidos con él.

¿Cuáles son las metas de las unidades organizativas? Para responder a esta pregunta utilizaremos el Plan de Centro, donde aparecen los objetivos de Departamentos, y las entrevistas con los Coordinadores de Ciclo, en las que aparecen las actividades de los Ciclos.

---

1. Contribuir a la creación de lectores.

2. Facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades propias de su edad a través de la utilización bibliográfica.

3. Acercar a los más pequeños al mundo del libro.
   3.1. Darle a conocer la Biblioteca del Centro.
   3.2. Organizar y poner en marcha la Biblioteca de Aula.

4. Organización y celebración del Día del Libro.

TABLA 9. Objetivos del Departamento de Lenguaje y Humanidades, según constan en la Programación General Anual del Centro de curso 1992-93.

Las metas explícitas del **Departamento de Lenguaje y Humanidades** son las que constan en la TABLA 9, extraídas del Plan de Centro.

El Plan de trabajo del Dpto. de Lenguaje que aparece en el Plan de Centro fue propuesto por la profesora por cuya iniciativa se introdujo el objetivo general de centro relativo a la lectura, quien ha impulsado -además- la creación y uso de la Bibliotaca del Centro. El Plan de trabajo no sólo incluye los objetivos, sino las fases (contacto inicial, ejecución del plan y evaluación) y una lista de libros por niveles (de 3º a 8º de E.G.B.), incluidos los libros para la actividad del libro forum.

Las metas explícitas del **Departamento de Ciencias y Tecnología** son las que constan en la TABLA 10, extraídas también del Plan de Centro.

---

1. Preparar y organizar el material de laboratorio, tanto en Matemáticas como en Ciencias Naturales.

2. Elaborar un horario para la utilización del Laboratorio.

3. Elaborar prácticas sencillas.

4. Confeccionar criterios de evaluación comunes.

5. Elaboración del programa de apoyo en el área de Matemáticas.

6. Poner en marcha el proyecto curricular según D.C.B.

TABLA 10. Objetivos del Departamento de Ciencias y Tecnología, según constan en la Programación General Anual del Centro de curso 1992-93.

Cada objetivo tiene un pequeño comentario explicando el sentido que tiene o las tareas que conlleva. El primer objetivo supone la elaboración de fichas localizadoras y explicativas de todo el material. La elaboración del horario de laboratorio (objet. 2) tiene por objeto permitir que cuando los alumnos de Ciclo Supeior no utilicen el laboratorio los demás alumnos puedan realizar en él experiencias. El tercer objetivo implica elaborar un fichero de actividades sencillas clasificadas por temas para uso de los profesores. Con el sexto objetivo los profesores pretenden involucrarse en la reforma elaborando los objetivos, contenidos y metodología del área de Matemáticas en Educación Primaria.

Los datos de que disponemos no nos permiten señalar cuales son las metas de los **Equipos Docentes de Primer Ciclo de Primaria**

y Ciclo Medio, aunque está claro que una de ellas es la organización de actividades complementarias.

Las metas implícitas del **Equipo Docente Ciclo Superior** han sido:

a) Organizar las programaciones y evaluaciones.
b) Llevar a cabo el programa de apoyo pedagógico.
c) Organizar y llevar a cabo las actividades complementarias.

¿Existe cierto consenso acerca de las metas de las unidades organizativas? No tenemos evidencias suficientes para abordar esta pregunta, sin embargo nos atreveremos a hacer algunos comentarios como respuesta tentativa.

Los Departamentos disponen de metas explícitas y han conseguido llevar a la práctica algunas de ellas. Los miembros del Dpto. de Lengua consiguieron realizar la actividad del libro forum y poner en marcha la Biblioteca de aula; también realizaron actividades especiales el Día del Libro. En el Dpto. de Matemáticas sólo consiguieron elaborar el horario de laboratorio, realizar el inventario de materiales del laboratorio y ordenarlo un poco. En general, creemos que hay cierto consenso acerca de las metas en cada Dpto. pero el trabajo se hace 'a salto de mata' por lo que puede inferirse que el grado de asunción y compromiso con las mismas no es muy elevado.

Los Equipos Docentes de Ciclo no disponen de metas explícitas, aunque una meta/tarea común es la realización de actividades complementarias. Con la elaboración del P.C.C. a partir de enero el trabajo de los Ciclos se vio resentido porque el horario escogido correspondía a las reuniones de Ciclos. Consideramos que las metas de los Ciclos son algo difusas y los profesores no las tienen claras.

¿Existe alguna evidencia que nos incline a pensar que el tipo de relaciones de trabajo y cultura profesional dominantes influyen en la comunidad de metas? MILES (1965; citado por SERGIOVANNI & STARRAT, 1983) propuso el concepto de 'salud organizativa' para referirse a aquellas organizaciones que no sólo tienen la capacidad de sobrevivir a su entorno, sino que también son capaces de hacer frente a las circunstancias ambientales de forma adecuada durante mucho tiempo y de desarrollar y ampliar su capacidad para hacer frente y sobrevivir a las dificultades. Se les denomina organizaciones 'innovadoras' o 'creativas', o también organizaciones 'adaptables'. Para caracterizar la salud organizativa Mathew MILES (1965; citado por SERGIOVANNI & STARRAT, 1983) utilizó diez dimensiones, la primera de las cuales es tener "unas metas razonablemente *claras* y *aceptadas*". En una organización sana sus miembros tienen una visión relativamente clara de las metas de la organización que son, además, bien aceptadas por todos. La claridad y aceptación no es suficiente para que haya salud organizativa pues las metas deben ser, además, *realizables* con los recursos existentes o disponibles y *apropiadas* -más o menos congruentes con las demandas del entorno.

Según la literatura consultada sobre el tema, puede esperarse que si el tipo de relaciones de trabajo y cultura dominantes es colaborativa, o tiende a ella, los profesores del centro o de la unidad organizativa se caracterizarán por compartir ciertas metas (WILSON & CORBETT, 1983). Sin embargo, no es posible asegurar qué va primero, es decir, si la comunidad de metas lleva a la colaboración o las relaciones de colaboración promueven el alcanzar acuerdos respecto a las metas. LIEBERMAN (1986), por ejemplo, considera que al principio son las actividades de un grupo las que impulsan la colaboración, no las metas. Después que los miembros del grupo ha trabajado juntos es cuando se clarifican las metas más amplias para la colaboración.

Pensando en el centro en su conjunto ¿de qué modo influye el tipo de relaciones dominante -la cooperación- y la cultura profesional dominante -colegialidad artificial- en que los profesores compartan ciertas metas?

Como ya señalamos, el tipo de relaciones dominante en el centro es el aislamiento. Por otra parte, el centro en su conjunto dispone de metas explícitas sobre las que existe cierto consenso pero éstas no son asumidas en el mismo grado por los profesores. Consideramos, por lo tanto, que el tipo de relaciones de trabajo y la cultura profesional dominantes influyen en que no haya un compromiso compartido acerca de las metas de la escuela y, a su vez, son producto de la ausencia de metas centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pensando en el centro en cada Equipo Docente y en cada Departamento ¿de qué modo influye el tipo de relaciones dominante -la cooperación- y la cultura profesional dominante -colegialidad artificial- en que los profesores compartan ciertas metas? La escasez de evidencias nos impide hacer una análisis unidad por unidad pero sí haremos algunos comentarios respecto a los Ciclos y a los Departamentos.

Los Equipos Docentes de Ciclo no disponen de metas explícitas. Por otro lado, el hecho de que los profesores decidieran detraer las horas del trabajo en Ciclos para dedicarlas a la elaboración del P.C.C. revela que lo tratado en las reuniones de Ciclo no era 'vital' para la vida del centro, además de que la dinámica de trabajo de los Equipos Docentes no es algo consolidado en el centro. El tipo de relaciones de trabajo dominante en Ciclos, el aislamiento, y el que la dinámica de trabajo de los Cilos no sea algo consolidado en el centro explica que los miembros de los Equipos Docentes no dispongan de metas asumidas por todos.

Los Departamentos disponen de metas explícitas, sin embargo -como ya apuntamos- no son asumidas igualmente por todos los profesores. Por otra parte, el tipo de relaciones de trabajo dominante es el aislamiento por lo que no es de extrañar que no haya un compromiso compartido acerca de las metas de los Dptos. Sin embargo, el hecho de que hayan metas explícitas ha dado dirección al trabajo, cosa que no ha ocurrido con los Equipos Docentes de Ciclo.

4.5. Los procesos de toma de decisiones

El propósito de este apartado es describir cuáles son los ámbitos temáticos en los que los profesores participan en la toma de decisiones de la escuela, en su conjunto y en las distintas unidades, y cuál es su grado de influencia en las mismas; y reflexionar sobre el modo en que el tipo de relaciones de trabajo y cultura profesional predominantes inciden en ello.

La información utilizada para describir los procesos de toma de decisiones en el centro fue recabada por medio de *entrevistas* (con tres profesores), la *observación participante* (asistencia a las reuniones para la elaboración del P.C.C. y observación de sucesos cotidianos), y la consulta de un *documento* interno (El Plan de Centro del curso 1992-93). Los materiales textuales de los que partimos para el análisis fueron: las transcripciones de las entrevistas, relatos de cada visita elaborados a partir de las notas de campo, y el documento interno señalado.

La toma de decisiones es uno de los procesos que continuamente tienen lugar en las organizaciones. Es uno de los procesos más complejos y de difícil acotación. Sin embargo, para entendernos, vamos a partir de la siguiente definición: tomar decisiones es elegir un curso de acción a seguir entre varias opciones posibles. En una escuela las decisiones a tomar son de distinto tipo, según el ámbito al que afecten (BELTRAN y SAN MARTIN, 1989). MAHAFFY (1989) ha propuesto la siguiente clasificación de ámbitos de decisión en los que pueden participar los profesores, ordenados de mayor a menor frecuencia:

a. Curriculum y enseñanza
b. Tareas de los alumnos y disciplina
c. Gestión de recursos (espacios: laboratorio, biblioteca, canchas deportivas,...; tiempo: horarios)
d. Asignación de recursos
e. Relaciones con la comunidad
f. Personal de la escuela

Además, las decisiones pueden ser tomadas de modo individual o colectivo, por todos o parte de los miembros de la escuela o de alguna de sus unidades organizativas. Por otra parte, la participación en la toma de decisiones puede ir de la ausencia de participación, pasando por la consulta y la toma de decisiones compartida con otros agentes, hasta la toma de decisiones autónoma. MAHAFFY (1989) sugiere la siguiente taxonomía de niveles de participación en la toma de decisiones:

1. No participar
2. Dar información a quien toma decisiones
3. Ayudar a formular alternativas
4. Sugerir alternativas específicas
5. Revisar y comentar una propuesta (poder de veto)
6. Tomar la decisión conjuntamente
7. Tomar la decisión

¿Cuáles son los ámbitos temáticos en los que los profesores participan conjuntamente en la toma de decisiones? El análisis del Plan del Claustro que aparece en el plan de Centro muestra que las decisiones en las que participan los profesores colectivamente tienen que ver con los siguientes temas:

- Asignación de los profesores a los diferentes grupos de alumnos.
- Horarios.
- Plan de centro (elaboración, aprobación y revisión).
- Actividades complementarias (Navidad, Fin de Curso).
- Lista de libros y material didáctico para el siguiente curso escolar.
- Memoria de fin de curso (elaboración y aprobación).

Utilizando la clasificación de MAHAFFY (1989), los profesores participan en la toma de decisiones en los siguientes ámbitos: curriculum y enseñanza, y gestión de recursos (ver TABLA 11). No participan en decisiones que tienen que ver con tareas de los alumnos y disciplina, relaciones con la comunidad, asignación de recursos y personal de la escuela.

---

a. *Curriculum y enseñanza*
   - Planificación del centro (Plan de Centro)
   - Actividades complementarias

b. *Tareas de los alumnos y disciplina*

c. *Gestión de recursos*
   - Determinar el horario de la escuela (incluido el horario de exclusiva)
   - Realización de cambios en el horario escolar que afectan a toda la escuela.

d. *Asignación de recursos*

e. *Relaciones con la comunidad*

f. *Personal de la escuela*

TABLA 11. Tipos de decisiones en los que participan, en alguna medida, los profesores como grupo.

¿Cómo es la participación en la toma de decisiones en la escuela en su conjunto? ¿Qué tipos de participación se dan en la toma de decisiones? ¿Predomina alguno? ¿Por qué? No tenemos datos suficientes para responder estas cuestiones.

¿Cuáles son los ámbitos temáticos en los que los profesores de las distintas unidades organizativas participan en la toma de decisiones?

Según el Coordinador del **Equipo Docente de Primer Ciclo de Primaria** las decisiones en las que participan los profesores de dicho Equipo tienen que ver con los siguientes temas:

- la programación,
- seguir los libros de Santillana y adaptarlos a la clase,
- actividades complementarias (fiestas y días especiales),
- el refuerzo de alumnos con problemas.

Utilizando la clasificación de MAHAFFY (1989) (ver pg. 58) podemos ver que las decisiones abarcan solamente el ámbito curriculum y enseñanza.

Según la Coordinadora del **Equipo Docente Ciclo Medio** las decisiones en las que participan los profesores de dicho Equipo tienen que ver con los siguientes temas:

- animación a la lectura,
- falta de asistencia del alumnado,
- actividades complementarias (fiestas), y
- revisión del Plan de Centro".

Utilizando la clasificación de MAHAFFY (1989) (ver pg. 58) podemos ver que las decisiones abarcan también el ámbito curriculum y enseñanza.

Según la Coordinadora del **Equipo Docente Ciclo Superior** las decisiones en las que participan los profesores de dicho Equipo tienen que ver con los siguientes temas:

- organizar las programaciones y las evaluaciones,
- intentar hacer el apoyo pedagógico, y
- las actividades complementarias: Navidad, el día del Libro, el día de la Constitución, Carnavales y el Día de Canarias.

El curriculum y la enseñanza es el único ámbito en el que los profesores de Ciclo Superior toman decisiones.

En resumen, todos los Equipos Docentes de Ciclo suelen tomar decisiones acerca de las actividades complementarias. Los Equipos Docentes de Primer Ciclo de Primaria y Ciclo Medio toman también decisiones acerca de la programación, y el refuerzo y el apoyo pedagógico. La adaptación de los libros de texto a los alumnos es un asunto específico del Equipo Docente de Primer Ciclo de Primaria. La animación a la lectura es un tema específico del Ciclo Medio. El único ámbito en el que toman decisiones todos los Equipos Docentes es el curriculum y enseñanza.

Según la Coordinadora del Equipo Docente Ciclo Superior las decisiones en las que participan los profesores del **Departamento de Matemáticas**, del que es miembro, tienen que ver con los siguientes temas:
- elaboración del horario del laboratorio,
- inventario de los materiales que hay en al laboratorio,
- ordenación del laboratorio.

En el Dpto. de Matemáticas las decisiones tienen que ver exclusivamente con el ámbito del curriculum y enseñanza.

No disponemos de datos del **Departamento de Lenguaje.**

En conclusión, el rango de decisiones que los profesores toman conjuntamente es muy similar al que toman en Ciclos y Dptos.

¿Cómo es la participación en la toma de decisiones en las distintas unidades organizativas? ¿Qué tipos de participación se dan en la toma de decisiones? ¿Predomina alguno? ¿Por qué? No disponemos de evidencias suficientes para dar respuesta a esta cuestión.

Para terminar, a continuación, pondremos un ejemplo de toma de decisiones: el proceso de elaboración del Proyecto Curricular de Centro y nos detendremos en el proceso de toma de decisiones acerca del horario de reuniones para su elaboración.

El proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro ya lo describimos con anterioridad (ver pp. 37-43), por lo tanto, aquí, simplemente, lo comentaremos en lo que tiene que ver con la toma de decisiones. A lo largo del mismo se tomaron decisiones, al menos, sobre los siguientes asuntos:

a) La decisión de elaborar el Proyecto Curricular de Centro.
b) La decisión de formar distintos agrupamientos según las distintas tareas.
c) La decisión de asignar a los profesores a los grupos.
d) La decisión de dedicar ciertas horas a la elaboración del P.C.C.

En la TABLA 12 puede verse un resumen de los agentes que participaron en cada decisión y su nivel de participación.

El modo en que adoptaron la decisión de dedicar ciertas horas a la elaboración del P.C.C. podría ser un indicio del estilo de toma de algunas decisiones en el centro. Ya lo describimos en las pgs. 40-41, a las que remitimos al lector, por lo que a continuación sólo comentaremos brevemente el proceso seguido. La primera propuesta la realizaron dos de los Coordinadores de Ciclo en la reunión preparatoria del Equipo Directivo con los Coordinadores de Ciclo y era una propuesta exigente: todos los lunes de 4 a 5 y el 2º y 4º miércoles de cada mes. Algunos de los miembros del Equipo Directivo no estaban muy de acuerdo con esta propuesta y, finalmente, quedó todos los lunes de 4 a 5. Antes de la reunión preparatoria con todos los profesores el Jefe de Estudios sugirió al asesor que introdujera la posibilidad de dedicar también el 2º y 4º miércoles de cada mes (como la propuesta inicial). Introduje la propuesta en la reunión y al menos seis miembros del Claustro se manifestaron de acuerdo. Sin embargo la Directora y una profesora de Ciclo Superior no estaban de acuerdo. Cuando parecía que iban a acordar que se reunirían los miércoles intervino la Directora argumentando que no se estaban reuniendo los Ciclos, sobre todo

Segunda Etapa, y que ella consideraba que era importante que se reunieran. Inicialmente admitió que en todo caso podría dedicarse al P.C.C. un miércoles al mes, pero terminó proponiendo que no se fijara sino que se decidiera sobre la marcha -si no había reunión de ciclos.

La forma en que finalmente se decidió el horario muestra que los profesores cedieron ante la argumentación de la Directora. Sin embargo, no creemos que fuera porque estaban convencidos de su argumento sino por la posición formal que ocupa la Directora en la estructura organizativa del centro como máxima responsable. Evidentemente, si la Directora hubiera apoyado la propuesta inicial, habría salido adelante. Esto significa que los profesores a la hora de considerar las propuestas que se hacen tienen en cuenta la posición formal de las personas que la realizan.

Decisión	Quienes participan	Nivel de participación
a. Elaborar el Proyecto Curricular de Centro.	Inspección	Hizo la 'recomendación'
	Eq. Directivo/Coord. de Ciclo	Sugirió alternativas específicas
	Profesores	Tomaron la decisión, asintiendo
b. Formar distintos agrupamientos según la tarea.	Asesor	Sugirió alternativas específicas
	Profesores	Tomaron la decisión, asintiendo
c. Asignar los profesores a los grupos.	Profesores	Tomaron la decisión
d. Dedicar ciertas horas a la elaboración del P.C.C.	Directora	Sugirio una alternativa específica
	Profesores	Tomaron la decisión asintiendo

TABLA 12. Elaboración del Proyecto Educativo de centro: decisiones, agentes y niveles de paricipación

¿Existe alguna evidencia que nos incline a pensar que el tipo de relaciones de trabajo y la cultura profesional dominante afecta al grado de influencia de los profesores en las decisiones que atañen a la escuela en su conjunto y a las distintas unidades organizativas? Entre las diez dimensiones que MILES (1965; citado por SERGIOVANNI & STARRAT, 1983) utilizó para caracterizar la 'salud organizativa' está "una distribución equitativa de influencia". En una organización saludable la distribución de influencia es relativamente equitativa. Las personas que están

situadas en un nivel más bajo en la estructura vertical de la organización pueden ejercer influencia en las que están en un nivel más alto y, lo que es aún más importante, perciben que quienes les dirigen pueden hacer lo mismo, a su vez, con quienes están por encima de ellas. En una organización de este tipo las luchas de poder entre grupos no serán enconadas, aunque -como en cualquier sistema humano conocido- el conflicto entre grupos estará presente. La postura básica de las personas en la organización es de colaboración más que de coerción explícita o implícita en sus relaciones ascendentes, descendentes y horizontales. Las unidades de la organización (las personas que ocupan roles, los grupos de trabajo, etc.) mantienen una relación interdependiente, poniéndose menos énfasis en la capacidad de cada unidad para controlar el funcionamiento de la organización en su conjunto. El ejercicio de influencia descansará más en el nivel de competencia en lo que tiene que ver con el asunto bajo consideración, en el interés en el resultado y en la cantidad de conocimiento o información que dispone una persona, que en su posición en la organización, su carisma personal u otros factores que tengan poco que ver con el tema en cuestión. A partir de la literatura consultada puede esperarse que si el tipo de relaciones y cultura es colaborativa (o tiende a ella) los profesores del centro o de la unidad se caracterizarán porque tienen bastante influencia en las decisiones que afectan a toda la escuela o la unidad (BREDO, 1977; JONHSON, 1976; MAHAFFY, 1989; WILSON & CORBETT, 1983).

Para poder dar respuesta a esta cuestión en lo que tiene que ver con la escuela en su conjunto necesitamos comparar esta escuela con otra en la que predominen unas relaciones de trabajo y una cultura de la colaboración. Parece que el rango de decisiones en las que los profesores pueden participar en la escuela en su conjunto es relativamente reducido e incluye pocas decisiones que afectan a toda la escuela (ver TABLA 11; pg. 59). Los análisis realizados en el centro, acerca de las relaciones de trabajo y la cultura profesional dominantes, y el tipo de decisiones que se toman en las distintas unidades organizativas, en comparación con otro centro que se caracteriza por cierta tendencia a la colaboración, parecen apoyar la hipótesis de que a mayor colaboración mayor participación de los profesores en la toma de decisiones que afectan a la escuela en su conjunto. En el centro que tiende a la colaboración los profesores, en la escuela en su conjunto, participan en un mayor rango de decisiones que en el [Federico Chopin], y lo hacen también en bastantes decisiones que afectan a toda la escuela. El rango de decisiones en las que participan los profesores en Ciclos y Departamentos también es mayor en el centro con tendencia a la colaboración. También ocurre que la toma de decisiones en la unidad organizativa caracterizada por el aislamiento en el centro 'colaborativo' se parece a la toma de decisiones en las unidades del [Federico Chopin].

4.6. Los procesos de comunicación

El propósito de este apartado es describir brevemente cómo es la comunicación vertical y horizontal en el centro en su conjunto, y reflexionar sobre el modo en que el tipo de relaciones y cultura profesional predominantes en la escuela pueden estar influyendo en la dirección y sentido, cantidad y contenido de la comunicación en el centro en su conjunto.

La información utilizada para describir los procesos de comunicación en el centro fue recabada por medio de *entrevistas* (con tres profesores), *conversaciones informales* (con la Directora y otros miembros del Claustro) y la *observación participante* (asistencia a reuniones para la elaboración del P.C.C. y observación de sucesos cotidianos), registrada en los relatos de las visitas realizadas al centro. Los materiales textuales de los que partimos para el análisis fueron: las transcripciones de las entrevistas y los relatos de cada visita elaborados a partir de las notas de campo.

La comunicación es uno de los procesos que tienen lugar continuamente en las organizaciones. Definir la comunicación es una tarea realmente difícil pero, para entendernos, podemos partir de la siguiente: la comunicación es "el proceso de compartir información, ideas o actitudes" (SANTOS GUERRA, 1990: 85). El proceso de comunicación no sólo contribuye a comprender lo que sucede sino que genera comprensión y se constituye en parte de la misma realidad. En una organización, como la escuela, el flujo de información puede ir en sentido vertical, horizontal o externo, y, en el caso de la comunicación vertical en dirección descendente o ascendente. MITCHELL (1987; citado en SANTOS GUERRA, 1990 85) ha identificado cuatro tipos de comunicación en las organizaciones escolares:

a) comunicación vertical descendente;
b) comunicación vertical ascendente;
c) comunicación horizontal;
d) comunicación externa.

La comunicación descendente tiene su origen

> "en un nivel más alto de la jerarquía organizativa y es transmitido hacia abajo en uno o más niveles inferiores. La principal motivación para la comunicación descendente es guiar y dirigir la conducta de aquellos individuos que están en los niveles inferiores" (SANTOS GUERRA, 1990: 85).

La comunicación ascendente

> "se refiera a la ... que es originada en los niveles inferiores de la jerarquía organizativa de la escuela y es trnasmitida hacia arriba a los niveles más altos. La principal motivación para la comunicación ascendente es proveer a los niveles más altos de la organización de infromación acerca de lo que sucede con la información descendente" (SANTOS GUERRA, 1990: 86).

La comunicación lateral u horizontal

"se refiere a la comunicación entre individuos del mismo nivel. Desde un punto de vesita organizativo la principal motivación para la comunicación lateral es de nuevo lo relacionado con la tarea. La comunicación lateral proporciona el volumen de la coordinación necesaria para los individuos que trabajan en tareas interdependientes. Así el fluje de comunicación lateral desvela frecuentemente el flujo de trabajo" (SANTOS GUERRA, 1990: 87).

La comunicación externa

"se origina dentro de la organización y es transmitida fuera o bien es originada fuera y es transmitida hacia dentro...

Las escuelas tienen tres especiales flujos de comunicación externa, a saber:

- El relacionado con la administración, ya que de él provienen demandas y prescripciones importantes respecto a la tarea.
- Los padres como responsables de la educación de los hijos (sobre todo en los niveles inferiores del sistema).
- El entorno directo del Centro, afectado por el funcionamiento del Centro" (SANTOS GUERRA, 1990: 88-89).

¿Cómo es la comunicación horizontal y vertical (ascendente y descendente) en la escuela en su conjunto? Las evidencias que hemos podido recoger son muy escasa y fragmentarias, sin embatgo, nos ha parecido adecuado incluirlas.

En cuanto a la **comunicación descendente**, solamente señalar que según uno de los entrevistados el Equipo Directivo no tiene una comunicación muy fluida con los profesores:

"Antes se informaba más de las reuniones con el Inspector. Existía más comunicación o más información y a la hora del trabajo [cuando Ana y Antonio fueron Directores] el Equipo Directivo trabajaba más en equipo, ahora cada uno trabaja por su lado, hace sus tareas sin reunirse, o por lo menos yo no los he visto. La cosa está como más relajada." (Extracto de la entrevista con el Coordinador del Equipo Docente de Primer Ciclo de Primaria, recogida en el relato de la 15ª visita, 28-6-1993).

La comunicación descendente suele producirse en el contexto formal del Claustro y en conversaciones informales entre la Directora y los profesores.

En cuanto a la **comunicación ascendente**, no hemos recogido ningún ejemplo.

En cuanto a la **comunicación horizontal**, el contexto formal de intercambios entre todos los profesores es el Claustro. Otros contextos formales de intercambio, en este caso entre varios profesores, son los Equipos Docentes de Ciclo y los Departamentos. El contexto informal de intercambios comunicativos entre varios profesores suelen ser las conversaciones informales antes de las reuniones del Claustro, Ciclos y Dptos. o en 'tiempos muertos'.

Aunque no pudimos recoger muchos datos al respecto, en cuanto a la **comunicación externa**, podemos decir que existen evidencias que muestran:

a) que el flujo de comunicación entre el centro y los padres no es muy fluido.
b) que existe también un flujo de comunicación con la Administración Educativa Autonómica canalizada, en su mayor parte, a través de la Directora,
c) que el centro no mantiene relaciones extrechas con suentrono inmediato.

La comunicación de los profesores con los padres se canaliza principalmente a través de los siguientes medios:

a) visitas de padres, en las que pueden conversar individualmente con los maestros de sus hijos;
b) circulares del centro dirigidas a los padres de alumnos.

La comunicación de la escuela hacia los padres suele estar relacionada, principalmente, con:

a) informaciones sobre normas, acuerdos o actividades del centro,
b) sugerencias sobre actividades de aprendizaje de los alumnos, y
b) solicitudes de colaboración para participar en el desarrollo de alguna actividad (casi siempre de carácter secundario o paralelo, o actividades complementarias).

En resumen, la comunicación externa con los padres no es muy fluída. La comunicación externa con la Administración se realiza, principalmente, a través del Inspector de zona.

¿Existe alguna evidencia que nos incline a pensar que el tipo de relaciones de trabajo y la cultura profesional dominante influyen en: en la dirección y sentido, cantidad y contenido de la comunicación interna en la escuela en su conjunto y en las distintas unidades organizativas? Entre las diez dimensiones que MILES (1965; citado por SERGIOVANNI & STARRAT, 1983) utilizó para caracterizar la 'salud organizativa' está disponer de una "comunicación adecuada". Dado que las organizaciones no son, como los grupos pequeños, sistemas cara a cara, el flujo de información dentro de ellas es de crucial importancia. Esta dimensión de la 'salud organizativa' implica que existe una comunicación (vertical, horizontal y externa) relativamente libre de distorsiones. Es decir, la información fluye razonablemente bien. Los miembros de la organización tiene la información que necesita y la han obtenido sin haber tenido que hacer esfuerzos extraordinarios por conseguirla.

A partir de la literatura consultada puede esperarse que si el tipo de relaciones y cultura es colaborativa (o tiende a ella) los profesores del centro o de la unidad organizativa se caracterizarán porque mantienen una gran cantidad de intercambio verbal, centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que les provee de ideas útiles para la práctica y de un marco explicativo de su acción (WILSON & CORBETT, 1983). Las evidencias disponibles no nos permiten dar respuesta a la pregunta planteada pero, como en ocasiones anteriores, expondemos nuestras impresiones al

respecto. Dado que el tipo de relaciones que predomina es el aislamiento el volumen de comunicación horizontal es relativamente escaso, sobre todo en lo que tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la comunicación vertical, el flujo de información tanto en dirección descendente como ascendente, es también bastante escaso.

No disponemos de datos suficientes para describir la comunicación en Ciclos y Departamentos, por ello no hemos podemos hablar de la influencia del tipo de relaciones de trabajo y cultura profesional dominantes en cada grupo en la comunicación dentro de cada Equipo o entre Equipos.

Para terminar, pasaremos a exponer, a continuación, las conclusiones a las que hemos llegado.

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A lo largo de las siguientes páginas, a modo de resumen, repetiremos algunas de las cosas dichas con anterioridad. Esto nos ha parecido necesario dada la extensión que, finalmente, ha adquirido este informe.

Sin embargo, antes de entrar en las *conclusiones* propiamente dichas nos gustaría subrayar el *carácter tentativo* de las mismas y la *caducidad* de algunas de ellas.

¿Por qué consideramos que las conclusiones de este estudio tienen un carácter tentativo? He aquí algunas de las razones:

(a) No asistí con regularidad a tres foros importantes para observar el trabajo conjunto en el centro: Claustro, hora del café (a media tarde en la habitación situada al lado de la sala de profesores) y Consejo Escolar.

(b) No entrevisté a todos los profesores en profundidad sobre la colaboración. Sólo entrevisté a los Coordinadores de Ciclo, aparte de conversaciones informales con casi todos los profesores del centro. Procuré realizar una observación participante en las reuniones a las que asistí reflejándolo en los relatos de las visitas al centro, y consulté y analicé sólo un documento relacionado con la coordinación.

(c) No asistí a ninguna de las reuniones de los grupos formales (Dptos. y Ciclos), pero sí asistí a una reunión preparatoria con el Equipo Directivo y los Coordinadores de Ciclo, a una reunión inicial de todo el profesorado para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, a diez reuniones de trabajo y a una reunión de valoración del trabajo realizado a lo largo del curso, a las que asistieron la mayoría de los profesores o algunos de ellos.

(d) El escaso tiempo invertido, teniendo presente la complejidad del tema, y la novedad de la metodología empleada (estudio de caso) para el propio investigador son otras de las razones que aconsejan que se tomen con cautela las conclusiones.

(e) Por último, el trabajo paralelo de asesoramiento ha restado tiempo a las tareas de investigación propiamente dichas, aunque también es cierto que 'ha abierto puertas'.

¿Por qué hablamos de caducidad de algunas de las conclusiones? Entendemos que debido al carácter dinámico y procesual que tiene, por naturaleza, la vida de un centro (NIAS, SOUTHWORTH y YEOMANS, 1989: 174-179) algunas de las conclusiones no son ya vigentes sino que se circunscriben al curso escolar 1992-93, que fue cuando se recogieron las evidencias que han dado lugar a este informe, por ejemplo: las relativas a las relaciones de trabajo dominantes o a las metas de los distintos Equipos Docentes y Ciclos. Los cambios en el Equipo Directivo el curso 1993-93, entre otras circunstancias, han hecho que algunas

conclusiones ya no tengan vigencia, por otra parte, el cambio en la Dirección del centro (un nuevo Equipo Directivo) y la renovación de los representantes de los padres en el Consejo Escolar para el próximo curso 1994-95 hará que algunas conclusiones más no tengan entoces vigencia. Otras conclusiones puede que sigan siendo vigentes pero con variantes. No obstante, algunas conclusiones creemos que seguirán, por cierto tiempo, teniendo validez y, de todas formas, el informe puede servir de referencia para interpretar algunos de los sucesos y dinámicas que han tenido lugar a lo largo del curso 1993-94 y, en algunos asuntos, el desarrollo futuro del centro.

En todo caso, la imagen del centro que presentamos -aunque ha querido recoger las diversas perspectivas de los actores, es decir de los profesores- es, indudablemente, parcial y responsabilidad del autor de este informe. El informe pretende ofrecer, en primer lugar, un punto de partida para la reflexión sobre el funcionamiento de la escuela estudiada por los profesores que la componen, pero también pretender provocar la reflexión acerca de la escuela como organización en cualquier persona que lo lea.

5.1. Conclusiones

Para seguir cierto orden, hemos agrupado las conclusiones en los seis apartados que tenía el punto anterior: la *historia del centro*, la *estructura/organización interna del profesorado*, las *relaciones de trabajo y cultura profesional*, las *metas*, los *procesos de toma de decisiones*, y los *procesos de comunicación*.

(HISTORIA)

1. Desde un punto de vista formal, la historia del centro puede dividirse en dos grandes etapas:

a) desde su creación a mediados en los setenta -todo el período en que profesores y alumnos estaba ubicados en otras dependencias, en la parte más baja del barrio- hasta el curso 1990-91, y
b) desde el curso 1991-92, en que se trasladaron a las actuales dependencias, hasta hoy.

Sin embargo, desde el punto de vista de la continuidad en la Dirección del centro las dos etapas van:
a) desde su creación a mediados de los setenta hasta el curso 1989-90, y
b) desde el curso 1990-91 hasta la actualidad.

Durante la primera de estas etapas el centro vivió una época de cierto apogeo debido a las buenas relaciones con los padres, al apoyo de un organismo privado (en la primera parte de la etapa) y a cierta continuidad en la Dirección del centro. La segunda etapa se ha caracterizado por la estabilidad del profesorado y la ausencia de continuidad en la Dirección, que

cambia cada curso. Estas circunstancias han tenido y siguen teniendo influencia en la vida del centro; a ello haremos referencias en algunas de las conclusiones que siguen.

2. Aunque trabajan en un mismo centro los profesores tienen perspectivas distintas acerca del colegio (su historia, su estructura organizativa, su funcionamiento,...). Las entrevistas con las personas responsables de los Ciclos y las conversaciones informales con la mayoría de los profesores así lo revela. La imagen individual que cada profesor construye del centro está condicionada en gran medida por el tipo de interacciones que ha establecido con los colegas, no sólo en conversaciones informales entre tres o cuatro sino -y quizás de modo determinante- en el trabajo en grupo. Por otra parte, además de la antigüedad, el lugar que los profesores ocupan en la organización interna del centro influye en la percepción que tienen de la escuela (BERG y SÖDESTRÖM, 1988). Por lo general, la imagen que los profesores tienen del centro es bastante limitada, más aún si no han ocupado puestos de responsabilidad que les obliguen a pensar en todo el colegio o en un grupo de personas o en un marco de trabajo más allá de su propia aula. En este sentido, sospecho que yo tengo una visión diferente y, en cierto sentido, más global del centro que algunos de los profesores del propio colegio, dado en parte al tiempo que he podido invertir en conocerlo.

(ESTRUCTURA/ORGANIZACION INTERNA DEL PROFESORADO)

3. El centro tiene una plantilla muy estable, durante los últimos cursos cada año cambia sólo un profesor. Hasta el curso 1989-90 el centro se caracterizó por la continuidad en la Dirección, desde el curso 1990-91, hace tres cursos (sin contar el 93-94) la Dirección la ocupa la persona que nombra cada año el Director Territorial de Educación.

4. Las unidades organizativas básicas que componen la estructura organizativa del centro son el **Consejo Escolar**, el **Claustro**, el **Equipo Directivo**, los **Departamentos de Matemáticas, y Lengua**, y los **Equipos Docentes de Primer Ciclo de Primaria, Ciclo Medio y Ciclo Superior.**

5. Todos los Departamentos y Equipos Docentes del centro tienen una membresía estable, dado que sólo cambia un profesora cada año.

6. Las funciones formales de los Departamentos tienen un carácter instructivo y giran en torno a áreas de contenido, la coordinación tiene una dirección vertical; las funciones de los Ciclos tienen un énfasis formativo y giran en torno a los propios alumnos, la coordinación tiene una dirección primordialmente horizontal.

La coordinación interdepartamental depende del Jefe de Estudios; la coordinación entre Equipos Docentes no está fijada; por último, tampoco existe relación formal entre Dptos. y Ciclos, en todo caso la normativa estipula que los Ciclos trabajen a

partir de las programaciones elaboradas por los Dptos. Como conclusión se puede afirmar que las tareas de coordinación entre los equipos docentes (Dptos. y Ciclos) no están bien definidas formalmente.

7. Las posiciones de liderazgo formal en la escuela son: la *Dirección*, la *Jefatura de Estudios*, la *Coordinación de los Equipos Docentes de Ciclo* y la *Jefatura de los Departamentos*.

En relación con la organización interna del profesorado, las funciones del Jefe de Estudios tienen que ver principalmente con la coordinación del trabajo (individual o en equipo) de los profesores, mientras que las funciones de la Directora se podrían resumir como la coordinación y cuidado de la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida del centro, y el Plan de centro también le atribuye funciones de promoción de la innovación y mejora en el trabajo del equipo docente (concretamente: "Favorecer las iniciativas que supongan alguna mejora o novedad del trabajo del equipo docente").

La normativa vigente en la Comunidad Autónoma Canaria sólo prescribe las funciones del Coordinador de Ciclo y no dice nada de las funciones del Jefe de Departamento. Quizás por eso los Coordinadores de Ciclo tienen estipulada cierta liberación horaria para realizar su labor de coordinación mientras que la liberación de los Jefes de Dpto. tendrá lugar si la disponibiliad horaria del centro lo permitiera. Las funciones formales del Coordinador de Ciclo incluyen la presentación de un plan de trabajo al Equipo Docente y la coordinación de la programación, la acción metodológica y los criterios de evaluación en el Ciclo.

8. Al menos una de las Coordinadoras de Equipos Docentes no ocupa esa posición por iniciativa propia, no están porque quieren, sino más bien por necesidad. Puede afirmarse que las personas que se ocupan de la coordinación de los Equipos Docentes de Ciclo no son reconocidas como líderes pedagogicos por los colegas.

9. Las respuestas de los profesores entrevistados, nuestra observación de la vida del centro y conversaciones informales con algunos profesores nos llevan a las siguientes conclusiones acerca del Equipo Directivo:

a) Es aceptado por la mayoría de los profesores del centro.

b) Funciona no como Equipo sino como personas con tareas distintas que realizan, generalmente, de modo individual y fragmentado ("cada uno trabaja por su lado"). No suelen reunirse; sólo La Directora y la Secretaria tienen una hora en común.

c) No juega un papel de motor de la vida del centro, ni promueve el trabajo en equipo entre los profesores, aunque tampoco lo obstruye ("No te dan oportunidades, pero tampoco te quitan").

d) Ejerce un liderazgo administrativo, atiende a las tareas burocráticamente establecidas simplemente para que el centro siga funcionando.

El estilo de liderazgo de la Directora podemos caracterizarlo como ***administrativo*** (en contraste con los estilos *orientado a la tarea, a las relaciones,* o *al logro de los estudiantes*) ya que su preocupación tiene que ver, principalmente, con el mantenimiento y organización de la escuela (horarios, administración del personal, etc.) (PASCUAL, VILLA y AUZMENDI, 1993). La Directora cumple sus funciones formales sin ir más allá, por lo que su influencia en la vida del centro se limita a sus acciones administrativas, no ejerciendo funciones de liderazgo pedagógico.

10. La jornada lectiva de los profesores de Primaria (25 horas semanales) es muy larga en contraste con el tiempo disponible para tareas de preparación de forma individual o grupal, para el desarrollo satisfactorio de la docencia, para actividades de perfeccionamiento profesional, así como para las tareas de organización, coordinación y gestión democrática del centro y del aula (12 horas y media). El tiempo total disponible para el trabajo en el centro (jornada escolar) es de cuatro horas. Dado que existe la posibilidad de detraer horas de la jornada escolar para dedicarlas a actividades de formación fuera del centro (2 horas semanales) y la mayor parte de los profesores del centro participan en actividades de formación permanente, esto disminuye el tiempo disponible para el trabajo conjunto en el centro.

Si se entiende la enseñanza como una tarea colectiva, que requiere una actitud y actividad investigadora de reflexión continua, entonces debería reestructurarse la jornada laboral del profesorado, reduciendo la jornada lectiva, es decir, la docencia directa. Sin embargo, consideramos que no sólo es necesaria una reestructuración de la jornada laboral del profesorado sino una reflexión y acción colectiva de los propios profesores sobre la estructuración de los horarios. Los profesores deberían reflexionar sobre la distribución que hacen del horario de exclusiva con el objeto de sacar el mayor provecho profesional y personal del mismo.

(RELACIONES DE TRABAJO Y CULTURA PROFESIONAL)

11. Los profesores no suelen reunirse con regularidad y continuidad en Ciclos y Departamentos, es decir: no suelen cumplir siempre las horas de reuniones.

12. El tipo de relaciones de trabajo dominante en el centro en su conjunto oscila entre **el aislamiento y la autocracia.** En el cuestionario que rellenaron los profesores del centro sobre relaciones de trabajo las mayoría de las respuestas (23; 76.6%) se concentraron en dichas categorías, la categoría de cooperación recibió 6 (20%) respuestas y la categoría de colaboración sólo 1 (3.3%). La forma en que las tres personas entrevistadas

describieron la relación entre profesores es una buena definición del aislamiento: "normalmente nos metemos en nuestra clase", "tenemos mentalidad de escuela unitaria", "aquí cada uno va por su cuenta".

13. Durante los últimos cursos la cultura dominante en el centro en su conjunto ha sido más bien el *individualismo*. Sin embargo, este curso, con el proceso de elaboración del P.E.C. creemos que el tipo de cultura predominante en el centro en su conjunto ha sido la ***colegialidad artificial***. Las relaciones en este caso se han producido como respuesta a una demanda externa al centro y a los profesores, no como una necesidad sentida; las reuniones han tenido un carácter instrumental como medio para elaborar un documento, el P.E.C.; aunque ha habido cierto trabajo conjunto, éste no se ha visto reflejado en la práctica en el aula, donde han seguido predominando modos de hacer individuales; los profesores se han reunido porque el Equipo Directivo y los Coordinadores de Ciclo les han presentado la necesidad de hacer frente a la demanda externa, no a iniciativa colectiva interna y de modo espontáneo.

14. Aunque al constestar el cuestionario la mayoría de los profesores atribuyeron al centro una cultura de la tarea, la *cultura organizativa del centro* en su conjunto, siguiendo la clasificación de Charles Handy (HANDY & AITKEN, 1988), ha respondido los últimos años a una **cultura del rol**. De hecho de los siete profesores que contestaron el cuestionario casi la mitad (3) atribuyeron al centro la cultura del rol, y dos de los que le atribuyeron la cultura de la tarea, colocaron en segundo lugar y a poca distancia la cultura del rol. Esto es otra evidencia de que las relaciones de trabajo dominantes no son de coordinación ni de colaboración.

15. Existen *cierto grado* de **colaboración** (intercambio de materiales e ideas) entre el profesor y la profesora de Primer Ciclo de Primaria, y entre la profesora de Primer Ciclo de Primaria y una de las profesoras de Ciclo Medio. Durante el curso 92-93 la relación entre ellas fue menos estrecha dado que están en Ciclos diferentes, pero durante los cursos 90-91 y 91-92 desarrollaron un trabajo conjunto muy interesante, llegando a observarse mutuamente en las aulas. También dos profesoras de Ciclo Superior que enseñaban la misma asignatura han desarrollado cierto trabajo conjunto (la programación de Ciencias de la Naturaleza de 6º a 8º).

16. En general, el tipo de relaciones dominantes en los distintos Departamentos y Equipos Docentes de Ciclo ha sido **el aislamiento**. Sin embargo, existen algunas diferencias en el trabajo y en el enfoque del trabajo en los distintos Dptos. y Ciclos.

Si se analiza los temas de las reuniones de los Equipos Docentes se verá que el tema común han sido las actividades complementarias. De modo formal todos los Equipos se han reunido con poca frecuencia, excepto, quizás, el Equipo docente de Ciclo Medio. Las dos personas que forman el Equipo Docente de Primer

Ciclo de Primaria se han reunido además de modo informal y han intercambiado ideas y materiales, por ello las relaciones de trabajo entre ambos profesores pueden caracterizarse como de cierta **cooperación**. En el resto de los Equipos Docentes y en el Dpto. de Matemáticas el tipo de relaciones de trabajo dominante ha sido el **aislamiento**.

17. No disponemos de evidencias suficientes acerca del patrón de cultura profesional dominante en cada una de las instancias intermedias de coordinación. Sin embargo, intuimos que como tendencia general la cultura predominante en la mayoría de los Equipos y Ciclos es el *individualismo*.

18. Algunos de los obstáculos para el trabajo en equipo en el centro son: la ausencia de claridad en las funciones y tareas a desempeñar en equipo, el hecho de que haya sólo una unidad de cada nivel (excepto en 6º) - lo que impide a los profesores ver la necesidad de coordinarse-, las bajas de profesores y las correspondecientes ausencias de sustituciones cuando aquellas duraban menos de una semana, el proceso de trabajo para la implantación de la jornada continua, y la falta de continuidad en el Equipo Directivo.

(METAS)

19. Los objetivos generales del centro son cuatro: a) fomentar el hábito lector del alumno; b) inculcar el cuidado del aula y las dependencias del Centro; b) mentalizar al alumno la necesidad de caminar y no correr, de hablar y no gritar, de jugar y no empujar; y d) conseguir que las relaciones con los padres de alumnos sean lo más cordiales posible.

Entre los profesores, en general, hay acuerdo sobre todos los objetivos generales o metas formales del centro, pero mayormente con los relacionados con metas sociales y culturales (objetivos 2 y 3). El objetivo sobre la lectura fue introducido por la iniciativa de una profesora que participa desde hace varios años en un Programa de Animación a la Lectura. Que la mayoría de las metas del centro tengan que ver con aspectos sociales y culturales, más que académicos, vocacionales o personales revela que en el ámbito del centro no hay acuerdos explícitos en metas que tengan que ver directamente con la enseñanza en el aula. En cuanto al cuarto objetivo creemos que no todos los profesores lo asumen y están comprometidos con él.

20. La mayor parte de los objetivos generales del centro se reflejan en planes de acción concretos, sin embargo, pocos de ellos están relacionados con la enseñanza en el aula, y no todos se han llevado a la práctica.

21. Los Departamentos disponen de metas explícitas y han conseguido llevar a la práctica algunas de ellas. Los miembros del Dpto. de Lengua consiguieron realizar la actividad del libro forum y poner en marcha la Biblioteca de aula; también realizaron actividades especiales el Día del Libro. En el Dpto. de Matemáticas sólo consiguieron elaborar el horario de laboratorio,

realizar el inventario de materiales del laboratorio y ordenarlo un poco. En general, creemos que hay cierto consenso acerca de las metas en cada Dpto. pero el trabajo se hace 'a salto de mata' por lo que puede inferirse que el grado de asunción y compromiso con las mismas no es muy elevado.

Los Equipos Docentes de Ciclo no disponen de metas explícitas, aunque una meta/tarea común es la realización de actividades complementarias. Con la elaboración del P.C.C. a partir de enero el trabajo de los Ciclos se vio resentido porque el horario escogido correspondía a las reuniones de Ciclos. Consideramos que las metas de los Ciclos son algo difusas y los profesores no las tienen claras.

22. Como ya señalamos, el tipo de relaciones dominante en el centro es el aislamiento. Por otra parte, el centro en su conjunto dispone de metas explícitas sobre las que existe cierto consenso pero éstas no son asumidas en el mismo grado por los profesores. Consideramos, por lo tanto, que el tipo de relaciones de trabajo y la cultura profesional dominantes influyen en que no haya un compromiso compartido acerca de las metas de la escuela y, a su vez, son producto de la ausencia de metas centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

23. Los Equipos Docentes de Ciclo no disponen de metas explícitas. Por otro lado, el hecho de que los profesores decidieran detraer las horas del trabajo en Ciclos para dedicarlas a la elaboración del P.C.C. revela que lo tratado en las reuniones de Ciclo no era 'vital' para la vida del centro, además de que la dinámica de trabajo de los Equipos Docentes no es algo consolidado en el centro. El tipo de relaciones de trabajo dominante en Ciclos, el aislamiento, y el que la dinámica de trabajo de los Cilos no sea algo consolidado en el centro explica que los miembros de los Equipos Docentes no dispongan de metas asumidas por todos.

Los Departamentos disponen de metas explícitas, sin embargo -como ya apuntamos- no son asumidas igualmente por todos los profesores. Por otra parte, el tipo de relaciones de trabajo dominante es el aislamiento por lo que no es de extrañar que no haya un compromiso compartido acerca de las metas de los Dptos. Sin embargo, el hecho de que hayan metas explícitas ha dado dirección al trabajo, cosa que no ha ocurrido con los Equipos Docentes de Ciclo.

(PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES)

24. Los profesores como grupo participan en la toma de decisiones en los siguientes ámbitos: *curriculum y enseñanza*, y *gestión de recursos (espacios, tiempo,...)*. No participan en decisiones que tienen que ver con tareas de los alumnos y disciplina, relaciones con la comunidad, asignación de recursos y personal de la escuela.

25. No tenemos datos suficientes para responder a la pregunta de qué tipo de participación predomina en la toma de decisiones en la escuela en su conjunto y por qué razones. Sin embargo, sospechamos que, en general, los profesores suelen participar en las decisiones dando el visto bueno a alternativas específicas, mas que sugiriendo alternativas.

26. El único ámbito en el que toman decisiones todos los Equipos Docentes y Departamentos es el curriculum y enseñanza. Por otra parte, el rango de decisiones que los profesores toman conjuntamente es muy similar al que toman en Ciclos y Dptos.

27. Los análisis realizados en el centro, acerca de las relaciones de trabajo y la cultura profesional dominantes, y el tipo de decisiones que se toman en las distintas unidades organizativas, en comparación con otro centro que se caracteriza por cierta tendencia a la colaboración, parecen apoyar la hipótesis de que a mayor colaboración mayor participación de los profesores en la toma de decisiones que afectan a la escuela en su conjunto. En el centro que tiende a la colaboración los profesores, en la escuela en su conjunto, participan en un mayor rango de decisiones que en el [Federico Chopin], y lo hacen también en bastantes decisiones que afectan a toda la escuela. El rango de decisiones en las que participan los profesores en Ciclos y Departamentos también es mayor en el centro con tendencia a la colaboración.

(PROCESOS DE COMUNICACION)

28. El flujo de *comunicación descendente* parece ser escaso. La *comunicación horizontal* suele producirse tanto en contextos formales (las reuniones del Claustro, Ciclos y Departamentos) como en contextos informales (conversaciones informales) pero no está centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La *comunicación externa* con los padres (APA, representantes de los padres en el Consejo Escolar y padres en general) no es muy fluída siendo canalizada, principalmente, a través de la Directora.

5.2. Sugerencias

En educación no hay recetas, sin embargo, nos ha parecido adecuado como punto final incluir algunas recomendaciones para la mejora institucional a la luz de las conclusiones que acabamos de presentar.

1. Las sugerencias que proponemos pretenden ofrecer algunas pautas para la mejora de la acción directiva en el centro y, consecuentemente, de la acción educativa del centro. Estas pautas pueden servir para quienquiera que ocupe los puestos de Dirección. Si se quiere que la implantación de la reforma educativa en curso pueda aprovecharse para avanzar en la mejora de la enseñanza en el contexto del centro convendría:

1.1. Que la persona que ocupe la Dirección del centro ejerza funciones de **liderazgo instructivo**, pero que también delegue dichas funciones. La expresión 'liderazgo instructivo' hace referencia a las acciones emprendidas por el director de una escuela, o delegadas en otros, con vistas a influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Las dimensiones básicas del liderazgo instructivo son: definición de la misión de la escuela, gestión del programa instructivo y promoción de un clima de aprendizaje positivo (GONZALEZ GONZALEZ, 1991).

1.1.1. En cuanto a *la misión de la escuela* el Director - y las personas en quienes delegue (principalmente el Jefe de Estudios, los Coordinadores de Ciclo y los Jefes de Departamento)- deberían:

a) Tener una imagen o concepción clara de lo que se pretende sea la escuela y un interés explícito porque los profesores posean un sentido de propósito y direccionalidad claramente definido, procurando que se establezcan metas de la escuela claras que trasciendan los aspectos administrativos y abarquen cuestiones de carácter curricular y pedagógico.

b) Prestar atención a que las metas establecidas se refieran a los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la propósito de que la escuela proporcione cada vez una educación mejor y unas experiencias de aprendizaje enriquecedoras para los alumnos.

c) Prestar atención a que todos los miembros de la escuela conozcan, comparten y estén comprometidos con la misión de la escuela, promoviendo acciones encaminadas no sólo a cominicar las metas, sino a trabajar con los demás para clarificar y reflexionar sobre ellas, de modo que los miembros de la escuela las comprendan, las asuman y se comprometan a alcanzarlas.

1.1.2. En cuanto a *la gestión instructiva* el Director - y las personas en quienes delegue (principalmente el Jefe de Estudios, los Coordinadores de Ciclo y los Jefes de Departamento)- deberían:

a) Prestar atención a la coordinación y articulación curricular entre niveles y ciclos, dedicando tiempo a la coordinación, posibilitando y potenciando la coordinacion entre profesores.

b) Prestar atención a las variables organizativas que pueden facilitar o dificultar el trabajo en las aulas como

- el tiempo dedicado a la enseñanza (p. ej.: horarios que responsan a criterios pedagógicos),
- la asignación de los profesores a los grupos de alumnos (p. ej.: que responda a criterios pedagógicos y no sólo administrativos como 'antiguedad' o tradición'),
- los grupos instructivos que hacen los profesores en las aulas y los agrupamientos de los profesores en los equipos (p. ej.: que los grupos instructivos potencien el aprendizaje compartido o que en los grupos de profesores se fomente la discusión- reflexión sobre las decisiones que se toman sobre la enseñanza en el aula),
- la politica de la escuela acerca de la evaluación, la recuperación y la promoción (p. ej.: que los alumnos reciban con prontitud información sobre el modo en que han completado sus tareas), y
- la continuidad entre la visión escolar establecida y las actividades educativas regulares y especiales; esto se puede conseguir asegurándose que las metas de la escuela en su conjunto y de las distintas instancias intermedias de coordinación se plasmen en planes de acción concretos para llevarlas a la práctica; p.ej.: el objetivo 5 de la Programación General Anual del Centro podría concretarse en diversos criterios que especifiquen las implicaciones prácticas del trabajo en equipo, criterios que se utilizarían como referencia para gestionar y evaluar el trabajo de Departamentos y Equipos Docentes.

1.1.3. En cuanto a *la promoción de un clima de aprendizaje positivo* el Director - y las personas en quienes delegue (principalmente el Jefe de Estudios, los Coordinadores de Ciclo y los Jefes de Departamento)- deberían:

a) Promover la participación del profesorado en las escuela en su conjunto y en las instancias intermedias de coordinación, desde la concepción de los profesores como miembros de un equipo que trabaja hacia el logro de metas escolares a través de acciones como:

- disperar el poder de toma de decisión, delegando autoridad en personas que ejerzan liderazgo en la línea de la concepción escolar establecida en las metas y misión de la escuela que se trata de desarrollar,
- considerar el proceso de toma de decisiones como algo compartido y, por tanto, a los demás como iguales a este respecto,
- establecer equipos de profesores para abordar problemas curriculares particulares,
- buscar el consejo de los profesores sobre temas importantes para la escuela, y mantener y asistir a reuniones con los profesores de modo regular.

b) Construir relaciones interpersonales positivas a través de acciones como:

- mantener a los profesores informados en relación con los múltiples aspectos de la vida escolar, de modo que nadie se sienta aislado, o sujeto a una actividad "secretista" del líder,
- aceptar las opiniones de los demás, tratando con respeto e importancia a todos los profesores,
- no pasar de los problemas de la escuela, ni evitarlos, sino compartirlos, discutirlos ampliamente y tratar de aprender de ellos, sin dejar a cada uno abandonado a sus propias dificultades.

c) Promover que los profesores tengan acceso a conocimientos y habilidades que les ayuden a desarrollarse como profesionales (actividades de perfeccionamiento, introducción de los nuevos profesores en la vida del centro, relaciones con asesores externos y con otras escuelas,...) y posibilitar y potenciar la coordinación entre profesores y otros profesionales que trabajen con alumnos que requieren apoyos especiales.

1.2. Que un equipo, es decir: *un grupo de personas con relaciones fluídas y una metas comunes*, se ocupara de la Dirección del centro. Para ello deberían elaborar un **Plan de Dirección** y buscar el apoyo de la mayoría de los profesores del centro. Si accediesen a la Dirección ello implicaría la necesidad de organizar sus horarios de modo que tengan tiempo para reunirse periódicamente como Equipo Directivo y revisar sus acciones directivas. También deberían aprovechar las oportunidades de formación que ofrezca la Administración Educativa para cargos directivos.

1.3. Que la persona que ocupe la Dirección desarrolle un **liderazgo transformacional**, que se caracterice por establecer metas y objetivos con la intención de convertir a sus seguidores también en líderes. Los líderes transformacionales:

- motivan a las personas que están bajo su responsabilidad para que hagan más de lo que en un principio esperaban hacer,
- despiertan la conciencia de ellas acerca de la importancia y el valor de unos resultados determinados y del modo de alcanzarlos,
- consiguen, además, que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión o imagen de la organización,
- elevan los niveles de confianza y amplían las necesidades de las personas que están bajo su autoridad formal (BASS, 1988).

1.4. Uno de los aspectos claves tanto del liderazgo instructivo como del transformacional es **la delegación de responsabilidades.** Según RUSH (1985) las razones o excusas más frecuentes para no delegar son: "el trabajo no se haría de la forma que yo quiero hacerlo", "las personas bajo mi responsabilidad carecen de la preparación necesaria para llevar a cabo el trabajo" y "a mí me gusta el trabajo y, por lo tanto, no quiero delegar". Sin embargo, uno de los principales

obstáculos para la delegación es el desconocimiento de modos llevarla a cabo. RUSH (1985) propone el siguiente proceso para delegar responsabilidades:

Primer paso: Reconocer las limitaciones de las capacidades propias, no esperando hasta llegar al límite de las capacidades para delegar.

Segundo paso: Explicar el propósito de la delegación.

Tercer paso: Escoger las actividades o proyectos que se van a delegar.

Cuarto paso: Escoger a la person en quien se va a delegar. Algunas preguntas a responder útiles para hacer una buena elección son:

* ¿Cuál de los posibles candidatos es el más capacitado para el trabajo en cuanto a experiencia y preparación?
* ¿Hay alguno de ellos más interesado en la actividad que los demás?
* ¿Tendrá la persona elegida tiempo para realizar el rabajo además de atender a sus obligaciones normales?
* ¿Cuando podrá estar preparado para hacerse cargo de su nuevo trabajo?
* ¿Necesitará la persona seleccionada alguna ayuda especial o alguna preparación específica?

Quinto paso: Reunirse con la persona en quien se va a delegar y explicarle con detalle todas las instrucciones, obligaciones y requisitos relacionados con el proyecto de modo que entienda bien:

- Cuando comienza la tarea.
- Todo lo referente a la manera de llevarla a cabo.
- Qué autoridad se le concede para tomar decisiones.
- Con qué recursos cuenta: personas, equipo, materiales.
- El procedimiento especial necesario para llevar a cabo el trabajo.
- A quién debe responder y a quién puede acudir para solicitar ayuda.
- Cuál es el objetivo del proyecto y cómo encaja en el marco general de los demás proyectos y actividades de la organización.
- De qué manera se evaluará su trabajo.

En caso de que sea necesaria cierta formación hay que prever que se reciba antes de realizar la actividad o proyecto delegado. También hay que asegurarse que no sólo entienda bien los aspectos señalados sino que esté dispuesta a hacerse cargo del proyecto.

Sexto paso: Mantenerse en comunicación constante con la persona en quien se ha delegado mientras realiza la actividad o proyecto.

2. Dado que el funcionamiento de Equipos Docentes y Departamentos depende en buena medida del liderazgo instructivo que desarrollen los respectivos Coordinadores y Jefes de Departamento, sería conveniente:

a) pensar bien quienes van a ejercer dichas funciones, procurando, si es posible, que sean personas que ya ejerzan funciones de liderazgo pedagógico y que sean reconocidas por los compañeros;

b) buscar el modo de formarles en dichas tareas, animándoles a que participen en programas o cursos de formación que les ayuden a desarrollar mejor sus funciones;

c) animarles a ejercer el liderazgo instructivo, no sólo formal, del grupo;

d) procurar que haya cierta continuidad, al menos de dos cursos en el liderazgo de Equipos Docentes y Departamentos.

e) buscar maneras de incentivar a las personas encargadas del liderazgo de Equipos Docentes y Departamentos, p.ej.: reconociéndoles la hora semanal de trabajo de coordinación -tanto a los Coordinadores de Ciclo como a los Jefes de Dpto.-, asegurándose de que una vez al año tengan la oportunidad de participar en algún programa o curso de formación, haciéndo uso de los recursos humanos disponibles (orientador del S.T.O.E.P., asesores del C.E.P.) para formarles en el propio centro, dándoles apoyo en su labor desde el Equipo Directivo del centro.

PREPARACION EN EQUIPO

Planificación
- Contenidos y materiales de enseñanza
- Métodos de enseñanza y de trabajo
- Medios de enseñanza
- Orientación y evaluación
- Ambiente de aprendizaje
- Objetivos/Metas

REFLEXION EN EQUIPO

Discusión de
- Experiencia
- Análisis de observaciones y materiales
- Evaluación de la planificación y de la puesta en práctica
- ¿Qué hemos aprendido?
- ¿Cómo debemos utilizar esos aprendizajes en el futuro?

PREPARACION INDIVIDUAL
- Consideración y planificación

REFLEXION INDIVIDUAL
- Reflexión
- Organización de observaciones y materiales

PUESTA EN PRACTICA EN EL AULA
- Práctica
- Observación
- Recolección de materiales

3. Es importante que las personas que ocupen posiciones de liderazgo instructivo tengan claro que el **trabajo en equipo NO ES un sustituto del trabajo de reflexión individual** y así los transmitan a los profesores del centro (GROTERUD & NILSEN, 1993b).

GROTERUD & NILSEN, (1993b) representan las relaciones entre el trabajo en equipo y la reflexión individual en la preparación, puesta en práctica y evaluación de la enseñanza según aparece en la gráfica de la página anterior.

4. La colaboración se puede favorecer fomentando la construcción de una visión compartida de hacia donde se piensa que es adecuado caminar como centro, pero también en el contexto de Ciclos y Departamentos. Maneras prácticas de hacerlo es llegar a acuerdos sobre las metas del centro y de los distintos equipos de profesores y editar un pequeño folleto con la historia del centro y las metas de la escuela en su conjunto y de las distintas instancias intermedias de coordinación.

5. Teniendo en cuenta las características que tiene la comunicación en las escuelas se proponen las siguientes sugerencias para facilitar los procesos de comunicación.

5.1. Como señalan ALVAREZ y ZABALZA (1989), una de las características de las instituciones escolares que mejor funcionan es la tendencia de los diversos grupos que la conforman a la convergencia en cuanto a expectativas, valores y cogniciones que desarrollan en relación a la dinámica del centro. Por lo tanto, una primera sugerencia para facilitar los procesos de comunicación en un centro es *promover la creación de una visión compartida (expectativas, valores, forma de ver y entender en centro) entre el profesorado acerca del centro*. La creación de una visión compartida es una meta a largo plazo pero, cotidianamente, se pueden ir dando pasos en esa dirección.

5.2. Para dar respuesta a la cantidad y diversidad de destinatarios una solución práctica a la hora de elaborar lo que se quiere comunicar consiste en *ponerse en el lugar de los destinatarios*. No es posible ponerse en el pellejo de cada uno de ellos pero sí es posible pensar el modo en que reaccionarían tres o cuatro tipos de personas (por ejemplo: un opositor, un quisquilloso y un despistado).

5.3. Para elegir el canal de comunicación más adecuado se recomienda tener en cuenta los siguientes criterios: el tamaño del grupo de destinatarios, la importancia del mensaje y el alcance del mismo. Cuanto más grande sea el grupo más posibilidades de malinterpretación de los mensajes hay, por lo tanto hay que *procurar que los mensajes sean lo más breves y precisos posible* y *buscar el medio más unívoco o combinar varios de ellos*. Cuanto más importante sea el mensaje que se desea transmitir más necesario es escoger vías fiables y claras para su transmisión efectiva y unívoca, es decir *transmitir cualquier tipo de información lo más directamente posible y sin intermediarios*.

5.4. La comunicación en las escuelas atiende a dos dimensiones diferentes: la productiva y la socioafectiva.

- *La productividad o realización de tareas*: se deben transmitir informaciones que ayuden a los individuos a realizar efectivamente sus propio trabajo, para poder conseguir los fines de la institución de manera más rápida y eficaz.

- *La psicosocial o de mantenimiento del clima socioafectivo*: se necesita transmitir mensajes que faciliten la integración de los miembros de la organización e incrementen el nivel de satisfacción de éstos con respecto a la vida y dinámica de la institución (ALVAREZ y ZABALZA, 1989).

Para una buena marcha de la escuela, es importante *que en todos los mensajes, intervenciones y planteamientos comunicacionales* de todos los miembros *haya un equilibrio entre la dimensión productiva y la dimensión afectiva*, pero fundamentalmente en los que tienen que ver con las personas que tiene más poder (es decir, director y profesores).

5.5. Un modo práctico de contrarrestar la tendencia a constituir grupos con metas contradictorias es *promover la construcción de metas comunes como organización, pero también como subunidades* (Equipo Directivo, Ciclos, Departamentos).

5.6. Respecto a la comunicación vertical es aconsejable *dejar claro cuáles son los canales de transmisión ascendente*, y *aprovechar las redes informales para recoger información de los que están en niveles inferiores*. Por otra parte, los miembros del equipo directivo y los profesores deben *estar abiertos a sugerencias y propuestas de personas de los niveles inferiores* (profesores y alumnos, respectivamente) y *difundir adecuadamente la información que puede afectarles*. En cuanto a la comunicación ascendente es importante *ser abiertos y honestos a la hora de comunicar expectativas y opiniones a los que están en niveles superiores*.

5.7. Un modo adecuado de facilitar la comunicación en el centro es *fomentar la comunicación horizontal* entre el profesorado y entre los demás estamentos que lo componen.

5.8. En cuanto a la comunicación externa con los padres se debe *cuidar que los mensajes lleguen a sus destinatarios, que sean comprendidos y que exista un flujo regular de comunicación* en ambas direcciones (de la escuela a los padres y de los padres a la escuela).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado presentaremos y discutiremos algunas conclusiones generales de este ESTUDIO II a la luz de las conclusiones particulares de los casos estudiados. Conclusiones que deben verse más como hipótesis de trabajo para la investigación y la acción que como afirmaciones dadas por sentado. Sin embargo, previamente pasaremos revista a algunos problemas y posibilidades de la metodología utilizada, esto es, el estudio de casos.

EL ESTUDIO DE CASOS COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Antes de exponer y discutir las conclusiones de este segundo estudio nos ha parecido adecuado ofrecer algunas reflexiones acerca de la metodología empleada. En primer lugar, comentaremos cómo era, en general, nuestra perspectiva del estudio de casos antes de realizar esta investigación y cómo vemos el tema ahora, haciendo especial hincapié el tiempo de permanencia en el campo. En segundo lugar, retomaremos y profundizaremos algunas de la reflexiones previamente presentadas acerca de la tensión asesoramiento-investigación (participación-no participación). Para terminar, plantearemos algunas observaciones sobre ética e investigación a través de estudio de casos.

1. Hemos de comenzar reconociendo que nuestra impresión y convicción personal es que aún nos queda muchísimo que aprender en cuanto al estudio de casos como metodología de investigación. Antes de entrar en el campo habíamos realizados diversas lecturas sobre técnicas de investigación (GONZALEZ GONZALEZ, 1988a; HOPKINS, 1989; STENHOUSE, 1979; WALKER, 1989), estudio de casos e investigación etnográfica (ANDERSON, 1990; BELTRAN LLAVADOR y SAN

MARTIN ALONSO, 1989; MARTINEZ RODRIGUEZ, 1990a; ERIKSON, FLORIO & BUSCHMAN, 1990; MARTINEZ BONAFE, 1990; SANTOS GUERRA, 1990a; algo de SPRADLEY, 1980; STENHOUSE, 1985, 1990), así como algunas lecturas de informes de estudio de casos (AREA MOREIRA, 1991; MARTINEZ RODRIGUEZ, 1990b; NIAS, SOUTHWORTH & YEOMANS, 1989; SANCHO GIL, 1987). Sin embargo, tenemos la impresión de que o fueron insuficientes o no supimos 'digerirlas' adecuadamente. Lo decimos porque en la relectura de algunos de los trabajos citados, después de haber realizado la recogida de datos, decubrimos cosas en las que no habíamos reparado en una primera lectura.

Cuando comenzamos la recogida de datos no teníamos ideas del todo claras acerca de la diferencia entre etnografía y estudio de casos, tendíamos a identificar ambos conceptos, y a considerar que el modelo de un estudio de casos era una etnografía. Actualmente diríamos que etnografía y estudio de casos son, en principio, dos cosas distintas, aunque pueden haber estudios de casos que sean etnografías.

Desde el principio eramos conscientes de que tal como habíamos planteado nuestro estudio de casos, éste no tenía las características de una etnografía y eso, hasta cierto punto, nos angustiaba. Releyendo recientemente un trabajo de STENHOUSE (1990; original de 1982) reparamos en la distinción que hace entre *etnografía* y *trabajo condensado de campo* -distinción que tomó prestada de WALKER (1983)- y vimos más claro que estudio de casos y etnografía no son sinónimos.

En dicho trabajo, STENHOUSE (1990: 70-72) distingue tres estilos de estudios de casos en educación: la investigación-acción, la evaluación y la investigación naturalista. La investigación-acción supone el estudio detallado de un aula concreta; es realizada por profesores y se dirige generalmente a

profesores con el objeto de "invitar a respuestas-acción". Por otra parte, la evaluación tiene por objeto "recoger la evidencia que capacite a las personas para hacer juicios acerca del proyecto en marcos reflexivos o deliberativos" (STENHOUSE, 1990: 71) y, en contraste con la investigación-acción, su propósito es contribuir a la toma de decisiones informadas por parte de individuos o grupos. El tercer estilo responde a una tradición clásica en el estudio de casos que recuerda, según Stenhouse, a la escuela sociológica de Chicago y se conoce, especialmente en Norteamérica, con el nombre de "etnografía escolar". Esta implica

> "la penetración en la cultura de un grupo mediante la observación participante... demanda aptitud, preparación teórica... y trabajo de campo a largo plazo, a veces durante meses" (STENHOUSE, 1990: 72).

En el mismo trabajo, Stenhouse distingue dos tipos de interpretación: un estilo teórico y un estilo interpretativo. El primero de ellos enfatiza la generalización predictiva, la construcción de conocimiento teórico como producto crucial de la investigación. En contraste, en el estudio de casos interpretativo-descriptivo "la teoría es un trabajo preliminar sobre el que se construye un tipo diferente de esfuerzo interpretativo" (STENHOUSE, 1990: 79). El modelo del primer tipo de estudios de casos lo constituyen las ciencias, mientras que modelo del segundo tipo son la historia y la crítica. El estilo interpretativo de explicación

> "puede a veces usar la ambigüedad como un detonante de la especulación, y sus generalizaciones contendrán el calificativo de *a menudo* o *probablemente* (HABERMAS, 1974: 45) y no lo de *ser iguales a otras cosas*. De este modo, su solidez puede ser el tema de discusión o discurso pero su refutación se hará mediante juicios informados y no pruebas" (STENHOUSE, 1990: 72).[107]

---

[107] Stenhouse recurre a una cita de un historiador para describir inicialmente el estilo interpretativo de explicación:

"Explicamos las acciones humanas en términos de reacción al entorno. Pero también en términos de pensamiento, deseos y planes. Podemos creer que, en principio, es posible dar explicación causal completa de por qué la gente piensa, desea o planifica las cosas que hace en términos de su experiencia pasada o entrenamiento , o quizás en términos del funcionamiento de sus

La interpretación teórica se utiliza cuando los intereses del investigador están más en la ciencia social que en la educación, mientras que el estilo histórico de interpretación tenderá a ser utilizado por investigadores que cuenten con experiencia en la educación y un marco de referencia interpretativo amplio (lo que Stenhouse denomina el "segundo registro") y se ofrece para enriquecer la experiencia del lector, siendo comprensible para quienes participan en la educación. El estudio de casos interpretativo-descriptivo "se propone fortalecer el juicio y desarrollar la prudencia" (STENHOUSE, 1990: 81).

Parece claro que, en su acercamiento al estudio de casos en educación, Stenhouse utilizaba como modelo la disciplina de la historia. En este sentido KUSHNER y NORRIS (1990: 115) señalan que entre los investigadores que utilizan o han utilizado el estudio de casos en educación existen posiciones diferentes en cuanto a la validación de los informes de caso:

> "Elliot sostiene que la validez del estudio de casos puede ser demostrada solamente en el momento en que, pretendiendo describir el mundo de los participantes, adquiere sentido para ellos mismos."

Sin embargo, para evitar el subjetivismo y el relativismo es necesario desarrollar un proceso de consenso. Desde esta perpectiva el consenso se alcanza a través del diálogo que se realiza en un contexto libre de restricciones, a excepción de la que supone la fuerza del argumento. En contraste, Stenhouse considera que la coherencia interna y la validación por aquellos que son estudiados son condiciones necesarias, pero no suficientes, para la validación crítica del estudio de casos.

---

cuerpos. Pero, incluso siendo verdad la última proposición, no se sigue todavía que la explicación en términos de pensamiento y deseos ha sido superflua, o que ha sido 'reducida' a la explicación causa-efecto" (GARDINER, 1961: 139; citado por STENHOUSE, 1990: 80).

Según KUSHNER y NORRIS (1990) la diferencia estriba en que MacDonald y Elliot toman como punto de referencia los principios democráticos liberales, mientras que Stenhouse utiliza como modelo la disciplina de la historia, poniendo el énfasis en las fuentes de la evidencia públicamente disponible:

> "Para Stenhouse, por tanto, la validez de la interpretación se fundamenta en la relación entre la interpretación (los sucesos que se describen) y la evidencia (el resgistro de los casos)" -señalan KUSHNER y NORRIS (1990: 116).

Aunque esto supone una apelación a la teoría empirista del conocimiento que parte del supuesto de que no existe ningún problema en la correspondencia entre los datos y el significado del contexto, KUSHNER y NORRIS (1990) afirman que Stenhouse tenía una visión particular de la evidencia y la interpretación en el estudio de casos. Según él, el propósito de la interpretación no es un intento de "contar tal y como es", sino, más bien, "tal y como se siente", un intento de captar el sentimiento.

> "Resumiendo, Stenhouse defiende que el estudio de casos debería proceder por medio de la investigación de campo basada en la entrevista y aplazar el análisis hasta que el investigador haya reunido todo su material. La interpretación es un acto retrospectivo que se conduce a distancia de los investigados. Así, dice Stenhouse, 'el trabajo de campo es la evocación de los datos, pero con poca estructuración'. La validez hay que encontrarla en la relación entre la interpretación y la certeza, y el proceso de justificación se caracteriza por apelar a la razonabilidad de la interpretación basada en formas de evidencia que sean públicamente accesibles" (KUSHNER y NORRIS, 1990: 116).

En un trabajo posterior STENHOUSE (1985; original de julio de 1982) definió la tradición de estudio de casos como

> "una sistematización de la experiencia en la que las interpretaciones se tratan críticamente con el objeto de que la experiencia no se vuelva dogmática" (STENHOUSE, 1985: 266).

Y distinguió dos tradiciones en el estudio de casos en educación: la histórica y la etnográfica. El editor del libro en el que apareció publicado el artículo de Stenhouse, en una nota inicial

(STENHOUSE, 1985: nota 1, pp. 268-269) señala que a éste le interesaba el estudio de casos más que la etnografía y presenta cuatro diferencias entre etnografía y estudio de casos tal como las entendía Stenhouse (ver TABLA 57).

la etnografía	**el estudio de casos**
- suele tratar *acerca de* los prácticos más que ser *para* los prácticos;	- pretende ser útil *para* los prácticos;
- los datos no suelen ser compartidos o discutidos con los prácticos antes de su publicación;	- los datos son puestos a disposición y discutidos con los prácticos;
- los datos del estudio no suelen ser accesibles de modo que las interpretactiones del investigador no pueden ser contrastadas;	- los datos del estudio son accesibles por lo que las interpretaciones del investigador pueden ser contrastadas;
- el lenguaje de interpretación y explicación suele ser el del sociólogo.	- el lenguaje con el que está escrito el informe suele ser el del práctico.

TABLA 57. Diferencias entre la etnografía y el estudio de casos.

Partiendo de esta distinción de Stenhouse puede decirse que nuestro estudio pretendía ser en principio un estudio de casos, pero debido a diversas circunstancias, finalmente consiste en una mezcla de ambos, predominando, seguramente, el componente etnográfico, según la definición de Stenhouse. Tal como fue concebido era un estudio acerca de los prácticos, y, aunque al elaborar los informes procuramos tener en cuenta a los prácticos, el lenguaje utilizado es el lenguaje de la academia más que el de la práctica (debido seguramente al contexto de producción: una tesis doctoral). Uno de los principios que nos impusimos al comenzar el estudio era poner los datos a disposición de los participantes. No lo conseguimos en el grado en que nos hubiera gustado pero, al menos, todas las personas entrevistadas (excepto una) tuvieron la oportunidad de conocer los datos de la entrevista en bruto, o integrados en las conclusiones del informe

final. Las inmensa mayoría de las evidencias a partir de los cuales realizamos las interpretaciones están disponibles en los anexos de este trabajo. Por todo ello, consideramos que se trata de una mezcla.

Sin embargo, en un trabajo más reciente, en el que traza la evolución del concepto de validez en la etnografía en norteamérica, ANDERSON (1990) distingue tres posiciones básicas: la posición "conservadora", la posición radical-idealista y la posición radical-crítica, y una emergente entre algunos investigadores latinoaméricanos y algunos etnógrafos feministas: la posición participativa. La tesis principal de ANDERSON (1990:18) es que las diferencias entre las tres primeras posiciones son

> "más bien diferencias de énfasis y de grado que de clase. El conservador insistiría tal vez en mayores controles, el radical-idealista más confirmación de inferencias con los participantes, y el radical-crítico en mayor reflexividad sobre las teorías *a priori*, pero al final un buen etnógrafo es un buen etnógrafo, y un buen etnógrafo es un buen científico manteniendo una postura de observador objetivo"

Por contraste, aunque la posición participativa no es monolítica, su "tendencia a combinar la acción investigativa, la acción educativa, y la acción política rompe con las epistemologías anteriores" (ANDERSON, 1990: 19) y tiene implicacions metodológicas muy interesantes, pero inexploradas.

Tomando como referencia la distinción de ANDERSON (1990), nuestro trabajo en el ESTUDIO II habría que catalogarlo posiblemente entre la posición conservadora y la radical-idealista.

Por otro lado, teniendo muy presentes algunas de las circunstancias de nuestro estudio de casos, como la 'lentitud' en la entrada al campo, el dilatado espacio de tiempo que pasó desde

que fue recogida la información hasta que fue devuelta a los agentes implicados en la situación estudiada, así como algunos de los dilemas éticos que enfrentamos, la distinción planteada por STENHOUSE (1990) entre etnografía y trabajo condensado de campo nos pareció seductora dado que éste último promueve la reflexión de los agentes estudiados, facilita la negociación y la entrada al campo, y es más democrática.[108] Por ello, llegamos a pensar que una buena manera de abordar en el futuro un estudio de casos podría ser a través de un trabajo condensado de campo.

No obstante, seguimos dándole vueltas al asunto. Teniendo en cuenta, por ejemplo, las sugerencias respecto a que en la evaluación cualitativa de centros escolares se recomienda una estancia en el campo no menor a un mes (SANTOS GUERRA; 1990), o estudios acerca de centros con culturas colaborativas en los que los investigadores estuvieron en el campo a lo largo de un año (aunque en la práctica fueron como 60 días) (NIAS, SOUTHWORTH & YEOMANS, 1989), llegamos a la conclusión de que el trabajo de campo condensado no es apropiado para la investigación en organizaciones escolares. ¿En qué se fundamenta la sugerencia de permanecer prolongadamente en el campo? NIAS, SOUTHWORTH & YEOMANS (1989: vii-viii) al presentar su informe realizan algunas reflexiones sobre este tema que nos parece adecuado reproducir aquí:

> "Nuestra investigación demuestra que aunque muchas escuelas primarias son pequeñas, no son simples. Para llegar a comprenderlas como organizaciones de adultos uno debe ser capaz de percibir sus estructuras formales e informales y el modo en que éstas son mantenidas, de reconocer los símbolos a través de los que se manifiestan, de interpretar y hablar el lenguaje utilizado por el personal, mucho del cual es sólo inteligible para alguien que pertenezca a la organización. En pocas palabras, uno debe penetrar en y captar el sentido de sus culturas organizativas. Sin embargo, llegar a percibir, conocer, comprender y, finalmente, participar en la cultura de una escuela no es

[108] "Los estudios de casos en educación, dentro de un modo democrático, suponen el compromiso de proporcionar inmediatamente información adicional a los que participan en la situación sometida a estudio. Para el evaluador resulta menos importante generalizar que informar con precisión" WALKER (1983: 53).

algo que se pueda alcanzar rápidamente, sin esfuerzo, ni por medio de un proceso claro y lineal. Requiere un conocimiento profundo de la escuela y de su personal, fundamentado en una conciencia del significado de muchos aspectos: historia; edificio; configuración organizativa; patrones de interacción; personas; conversaciones; humor; la distribución de autoridad e influencia; la identidad y conducta de los líderes. Tras un período de tiempo la familiarización con estos aspectos comienza a revelar los significados y normas compartidas por el personal de la escuela y las creencias y valores subyacentes. *Uno no puede comprender una escuela a través de visitas breves y poco frecuentes. Las escuelas primarias se pueden comprender mejor a través del conocimiento personal que procede de vivir y trabajar en ellas y que resulta de una cuidadosa observación a lo largo del tiempo*" (el subrayado es nuestro).

Por otra parte, WALKER (1983: 65) señala que una de las razones por las que la inmersión en el campo suele ser prolongada es la necesidad de ganar la confianza de los 'nativos':

"Este es un problema familiar en los estudios de casos de las escuelas. ¿Cómo lograr la aceptación del director, del cuadro de profesores y de los alumnos sin ser dominado por un interés o grupo? ... para lograr el acceso a los profesores tendrá que recurrir al director; para lograr llegar a los alumnos necesitará recurrir a los profesores. Cada contacto en el trabajo de campo resultará así patrocinado por alguien con autoridad sobre aquellos a quienes desea estudiar y no puede romper las relaciones con los 'patrocinadores' si ha de proseguir la investigación. De alguna manera ha de llegar a una especie de avenencia, basándose con el paso del tiempo más en su *persona* que en su categoría oficial. Esta, en realidad, es una de las [razones] principales por las que resulta tan prolongado el trabajo en el campo. No es que los datos en sí mismos exijan una larga inmersión en el campo que se investiga sino que lleva tiempo el logro de una confianza mutua necesaria para las relaciones en la investigación."

Y un poco más adelante añade:

"En el trabajo de campo la mayor parte del tiempo y de las energías del investigador son acaparados por la iniciación y mantenimiento de las relaciones que hacen posible la investigación. Una vez que éstas se han afirmado, la tarea de recogida de datos puede frecuentemente realizarse con gran rapidez" (WALKER, 1983: 67).

Llegamos, pues, a la conclusión de que estudiar la escuela como organización (aunque sólo sean algunos aspectos de la misma) es una tarea compleja, posiblemente más compleja que estudiar una biblioteca escolar o un aula -que son las situaciones que parecen tener en mente WALKER (1983) y STENHOUSE (1990)-, y requiere, además, una estancia lo suficientemente prolongada en el campo

como para ganar la confianza de los agentes cuyas vidas se van a estudiar y poder observarles cuidadosamente en su trabajo en situaciones lo más naturales posible. ¿Significa esto que el trabajo de campo condensado no es apropiado para el estudio de organizaciones escolares? Nuestra opinión es que una estrategia adecuada podría ser la de sucesivos acercamientos a través del trabajo de campo condensado. El uso de esta estrategia implicaría devolver periódicamente información a la escuela de modo que los profesores puedan beneficiarse del análisis de la información recogida por el investigador o equipo investigador. Por otra parte, al estudiar una escuela convendría seguir los ritmos habituales de funcionamiento escolar: los primeros compases del curso (de mediados de septiembre a mediados o finales de octubre); los momentos de evaluación de los alumnos (diciembre, marzo-abril, mayo-junio); y los eventos característicos del centro (como fiestas o ceremonias).[109]

2. Realizar una investigación en un centro y a la vez asesorar a sus miembros en algún ambito de la práctica educativa es una situación que genera dilemas y tensiones en el propio investigador y que puede provocar conflictos con los profesores. ¿Es posible investigar una situación educativa y, al mismo tiempo, asesorar a las personas en ella implicadas? Según WALKER, por ejemplo, los roles de evaluador y asesor (agente de cambio) son incompatibles:

> "La investigación por medio del estudio de casos ha sido ya empleada en educación pero fundamentalmente conforme a un estilo autocrático; es decir, ha sido primariamente realizada como una muestra de investigazción "pura" dirigida a una audiencia de profesionales de la investigación. Las interpretaciones formuladas han sido esencialmente las del investigador. La responsabilidad del resultado final sólo a él correponde.
>
> En la evaluación, este sistema se torna más complejo en razón del hecho de que frecuentemente el evaluador desempeña un doble rol: el de estudiar un determinado caso y el de ser agente de cambio. Se ha dado por supuesto que tales roles no son incompatibles. Por nuestra parte,

[109] Quien primero nos llamó la atención sobre este punto fue nuestro maestro y colega Javier Marrero Acosta.

> opinamos con firmeza que ambos roles son incompatibles y que el evaluador debe aspirar a la neutralidad. Un problema que pone de relieve esta cuestión y que se presenta frecuentemente en la fase de diseño de un estudio es el relativo a establecer los procedimientos que den crédito a la evaluación. En otras palabras, cómo aislar entre sí los roles de evaluador y de agente de cambio aun cuando sea la misma persona quien desempeñe los dos" (1983: 52).

Nuestra experiencia nos lleva a pensar que aunque en la práctica es posible que una persona desempeñe paralelamente roles de investigación y asesoramiento, bajo ciertas condiciones no es aconsejable. ¿Bajo qué condiciones no es aconsejable? Consideramos que cuando los intereses de los agentes educativos están centrados en el asesoramiento, mientras que los intereses del asesor lo están en la investigación no es aconsejable tratar de llevar a cabo ambos roles. ¿Por qué? Por un lado, porque si los intereses de investigación priman en demasía eso tendrá consecuencias negativas en el proceso de asesoramiento, pasando éste a un segundo plano, pudiendo provocar el deterioro de las relaciones asesor-asesorados e incluso la paralización de la investigación. Por otro lado porque si, primando los intereses de investigación, se cuida de modo desmedido la relación de asesoramiento esto puede provocar la relegación de las tareas de investigación a un segundo plano.

De cualquier modo, somos de la convicción de que es imposible realizar ambas tareas a la vez con el mismo grado de efectividad. En nuestro caso estamos insatisfechos dado que tenemos la impresión de que nuestro papel como asesores tuvo un carácter más bien instrumental, con ello queremos decir que atendimos las demandas de los centros sin ejercer ninguna presión (en sentido positivo) para que los profesores trabajasen en una clara dirección de mejora escolar.

Sólo en el caso de que las personas que se benefician del asesoramiento sean también patrocinadoras y copartícipes de la investigación podrá realizarse de modo más 'cómodo' y natural un

trabajo paralelo de asesoramiento e investigación. Este el caso de la investigación participativa desde la que se insiste en que, idealmente, "las relaciones objeto-sujeto deben ser horizontales y que la investigación consiste tanto en hacer política como en hacer ciencia, el investigador se vuelve tanto activista social como científico" (ANDERSON, 1990: 17). Aun con todo, ejercer ambos roles es una tarea muy compleja que siempre planteará problemas y generará tensiones, los plantea cada tarea por separado, ¡cuánto más si se realizan paralelamente!

3. En el trabajo ya citado, WALKER (1983) identifica varios tipos de problemas o dificultades que suelen surgir al realizarse estudios de casos, problemas que como señala el propio WALKER 81983: 48) "son habitualmente considerados 'metodológicos'", pero que, desde nuestro punto de vista, conllevan -todos ellos- un componente ético. Las problemas son de distinto tipo:

> - Problemas del investigador al quedar implicado en las cuestiones, hechos o situaciones sometidos a estudio.
> - Problemas respecto del carácter confidencial de los datos.
> - Problemas surgidos de la pugna por el acceso a los datos y el control de éstos por parte de diferentes grupos interesados.
> - Problemas relativos a la publicación, como la necesidad de preservar el anonimato de los sujetos.
> - Problemas derivados del hecho de que la audiencia sea incapaz de distinguir entre los datos y su interpretación por parte del investigador.

Consideramos que tanto el primer grupo de problemas (problemas del investigador al quedar implicado en las cuestiones, hechos o situaciones sometidos a estudio) como el tercero (problemas surgidos de la pugna por el acceso a los datos y el control de éstos por parte de diferentes grupos interesados) están relacionados con el hecho de que el conocimiento es poder. En nuestro caso hemos llegado a experimentar la tensión que implica llegar a conocer detalles de la historia del centro, y de la vida en él de algunas de las personas que lo componen o han compuesto en el pasado, lo que nos colocó en una posición, en

algunos casos, más ventajosa que muchos de sus actuales miembros, de manera que nos llegamos a preguntar hasta qué punto la posesión de ciertas informaciones no implicaba la perpetuación del *status quo*, lo cual es sinónimo de tomar posiciones en la vida del centro a favor de personas o grupos.

El segundo grupo de problemas (respecto del carácter confidencial de los datos), y también el cuarto (relativos a la publicación, como la necesidad de preservar el anonimato de los sujetos) están relacionados con la cuestión: ¿qué revelar y qué no revelar en los informes de progreso y en el informe final? En este sentido, además del criterio habitual de no incluir aquellos fragmentos de información que descarten los participantes, un lector de parte del informe del caso A nos sugirió otro criterio que consideramos relevante, aunque de difícil aplicación: omitir aquella información que pueda ser utilizada en perjuicio de las personas participantes (agentes entrevistados y estudiados), es decir, para oprimir o ejercer poder de modo injusto o interesado.

El quinto grupo de problemas (derivados del hecho de que la audiencia sea incapaz de distinguir entre los datos y su interpretación por parte del investigador) tiene su raíz en el hecho de que la formación previa del investigador, su experiencia de la organización y su posición en la organización estudiada suelen ser diferentes a las de la audiencia del informe final. En este sentido experimentamos tensiones con una de las lectoras de las conclusiones del Informe final del caso B, cuya interpretación de la vida del centro era diferente, pero tomó el informe como dato. Por otro lado, sospechamos que, algunos de los agentes estudiados que leyeron el Informe final dieron un valor desmesurado al mismo por nuestro status de investigadores.

Con esta breve revista a algunos problemas que plantea el estudio de casos en educación hemos querido, simplemente, llamar la atención sobre las implicaciones éticas de la investigación educativa, olvidadas aunque también presentes en la investigación cuantitativa, pero más evidentes en el estudio de casos.

Pasamos, ahora, a las conclusiones generales del ESTUDIO II.

HISTORIA DE LA ESCUELA, EN TANTO ORGANIZACION

1. Aunque entre los problemas de investigación planteados no incluímos el estudio de la historia del centro, desde el principio eramos conscientes de la importancia de la misma a la hora de tratar de comprender el funcionamiento de un centro escolar. Handy lo expresa así:

> "Las organizaciones están hasta cierto punto sujetas a su pasado, a su reputación, al tipo de personas que contrataron años atrás, a su localización y a sus tradiciones. Se necesitan años, por no decir décadas, para cambiar estas cosas. Tienes que comenzar con lo que tienes, lo cual es quizás la lección más difícil de aprender para cualquier director o directora, cuando sueña con lo que su organización podría llegar a ser." HANDY & AITKEN (1988: 92).

Los dos centros estudiados presentan algunas características similares en cuanto a su historia, y una análisis comparativo de ambos casos revela, además, algunas claves para interpretar la vida de cualquier centro escolar.

Como características comunes podemos destacar dos. Por un lado, ambos centros inicialmente dependían o tenían relaciones estrechas con algún organismo externo diferente al Ministerio de Educación. El Colegio Federico Mompou fue creado por un organismo público como Escuela de Patronato por lo que tenía un caracter, por así decirlo, 'cuasi-privado'. El Colegio Federico Chopin inicialmente formaba parte de la obra social de una entidad de ahorro. Esto permitió que en sus primeros años ambos centros contaran, en contraste con cualquier otro centro público, con ciertos recursos extra lo que favoreció la creación de una cultura peculiar en cada centro, caracterizada entre otros rasgos por la apropiación, la consideración del centro como algo propio. En el primer caso, los responsables del centro construyeron una piscina y proveyeron de recursos al centro, también contrataban y pagaban a parte de los profesores; en el segundo caso, la entidad de ahorro de cuya obra social formaba parte el centro pagaba

algún dinero extra a los profesores y también proveyó al colegio de recursos adicionales.

Por otro lado, ambos centros a lo largo de los años han experimentado un deterioro progresivo en la cohesión y entusiasmo del profesorado. ¿Qué razones explican esta tendencia? En un caso creemos que las razones de dicho deterioro se deben, al menos en parte, a los cambios que se enumeran a continuación. En un principio los profesores del centro eran seleccionados por la primera Directora entre personas de cierto prestigio como enseñantes, con lo cual fue creando un equipo de profesores cuyos miembros mantenían ciertas relaciones de cooperación y que con el tiempo se veían como una familia. Además, dado que la Directora tenía la facultad de recomendar que los profesores no fueran sólo contratados sino también que les fuera rescindido el contrato, como los profesores no tenían asegurada la estabilidad tenían que esforzarse por mantener cierta calidad en su docencia. Sin embargo, al pasar el colegio a depender de la Consejería de Educación los profesores acceden al puesto en el centro por medio del concurso de traslados por lo que los definitivos tienen asegurada la estabilidad y no experimentan ninguna presión respecto a la estabilidad de su plaza, y los provisionales como suelen permanecer sólo un curso normalmente no se implican demasiado en la vida del centro. Por otra parte, el cambio cada curso de un tercio de los profesores dificulta el mantenimiento de un proyecto común mínimamente compartido. En el otro caso las razones del deterioro se deben a que se ha pasado de tener continuidad en la Dirección y un proyecto común con los padres, en los comienzos de su historia, a la actual discontinuidad permanente en la Dirección y a la ausencia de un trabajo continuado con los padres.

Consideramos que el estudio comparativo de la historia de ambos centros apunta algunas circunstancias que pueden utilizarse

como claves a la hora de analizar e interpretar la historia de cualquier otro colegio. Nos referimos concretamente a la continuidad en la Dirección del centro, a la estabilidad o inestabilidad en la vida del centro y, a la emergencia de conflictos. Vayamos uno por uno.

En primer lugar, se puede afirmar que la continuidad de una persona en la Dirección de un centro 'marca una época' en la vida organizativa. El caracter de esa 'marca' puede ser más o menos profundo, más o menos prolongado, pero, habitualmente, se dejará sentir en la vida del centro. La falta de continuidad en la Dirección suele contribuir al 'desmantelamiento' de la vida organizativa. En segundo lugar, la estabilidad/inestabilidad en la vida de un centro, debida tanto a factores externos como internos, contribuye significativamente a su configuración organizativa. Los factores externos pueden referirse a las relaciones del centro con su entorno, ya sea con instituciones u organismos de los que depende, con la A.P.A. o un grupo de padres, o a la influencia de las características de los alumnos que recibe, entre otros. Los factores internos pueden referirse al funcionamiento organizativo en cuanto a la continuidad o no en la Dirección, a la estabilidad o no de la plantilla de profesores o al clima de relaciones entre el profesorado, entre otros aspectos. Y, en tercer lugar, la emergencia de conflictos, debido a factores externos o internos, y el modo en que son resueltos influye decisivamente en la vida y funcionamiento de un centro escolar.

Antes de pasar a la siguiente conclusión, nos gustaría comentar una afirmación que hace LESSEM (1992: 58) respecto a la historia de una organización: "La historia no es lo que sucede, sino lo que se recuerda". ¿Hasta qué punto es esto cierto? Si entendemos por historia los relatos que circulan en una organización acerca de sucesos pasados puede admitirse que la

historia es lo que se recuerda, no lo que sucede.[110] Esto se debe, en parte, a las variaciones en la composición de un centro escolar, en el que normalmente ingresan cada año uno o varios profesores que no han vivido 'la historia del centro' y a los que se les pone al día a través de relatos acerca del pasado de la organización, pero también se debe al hecho de que las personas que ocupan posiciones de liderazgo en la organización suelen comunicar y hacer circular su versión de la historia de la organización a través de ciertos relatos. En este sentido, estamos de acuerdo con LESSEM (1992: 58) cuando afirma:

> "*La historia no es lo que sucede, sino lo que se recuerda.* El pasado es recordado por medio de los modelos de costumbre [sic[111]] de la organización. El pasado también se recuerda a través de las historias que se cuentan. *Esta historia es el impacto continuado del pasado sobre el presente y el futuro.*" LESSEM (1992: 58).

2. Aunque trabajen en un mismo colegio, los profesores tienen perspectivas distintas acerca del centro (su historia, su estructura organizativa, su funcionamiento,...). Las entrevistas y conversaciones informales con personas de cada centro así lo corroboran. La imagen individual que cada profesor construye del centro está condicionada en gran medida por el tipo de interacciones que ha mantenido y mantiene con colegas, tanto en conversaciones informales como en el trabajo en los grupos

[110] Si con la palabra historia se quiere dar a entender que 'lo que mueve el mundo' son los relatos de lo que se recuerda, no los seres humanos como agentes personales y sociales, no estamos de acuerdo porque seguramente hay acontecimientos de los que no queda memoria, pero que influyen en la historia de personas, organizaciones y pueblos. Sin embargo, hay que reconocer que desde el punto de vista de la vida de los grupos humanos y, por extensión, de asociaciones, instituciones, o sociedades, los relatos del pasado han jugado y juegan un papel clave. Pueden pensarse múltiples ejemplos: los relatos sobre la historia de un partido político, de un sindicato o de un movimiento social de base (p. ej.: los relatos sobre la historia reciente de Nicaragua en las cartillas de la campaña de alfabetización promovida por el Gobierno sandinista), los relatos de una nación (p. ej.: el Antiguo Testamento en la vida de la nación de Israel), o de un movimiento religioso (p. ej.: la Biblia en la reforma religiosa del siglo XVI).

[111] Esto parece una traducción defectuosa.

formales. Por otra parte, además de la antigüedad,[112] el lugar que los profesores ocupan en la organización interna del centro influye en la percepción que tienen de la escuela (BERG y SÖDESTRÖM, 1988). Además, por lo general, la imagen que los profesores tienen del centro es bastante limitada, especialmente si no han ocupado puestos de responsabilidad que les hayan obligado a pensar en todo el colegio, en un grupo de personas o en un marco de trabajo más allá de su propia aula.

ESTRUCTURA/ORGANIZACION INTERNA DEL PROFESORADO

3. Cierta estabilidad de la plantilla de profesores de un centro es condición necesaria, pero no suficiente, para permitir el desarrollo de una cultura colaborativa. Esta circunstancia ya la señaló ROSENHOLTZ (1985) en una revisión interpretativa de la literatura sobre escuelas eficaces: "La estabilidad del personal es una condición necesaria para un intercambio colaborativo continuado y, por lo tanto, para el desarrollo de consenso acerca de la vida de la escuela" (pg. 367).

Nosotros hablamos de 'cierta estabilidad' porque, por una lado, la estabilidad total puede no favorecer la colaboración, dado que los miembros de la escuela pueden 'acomodarse' fácilmente a prácticas rutinarias, que en un principio pueden haber sido innovadoras pero se han ido tornado rutinarias; y por otro lado, la inestabilidad impide el desarrollo de un proyecto común a medio plazo. Por el contrario, cierta movilidad permite a los profesores del centro relacionarse con otros colegas que pueden venir con nuevo entusiasmo y nuevas ideas. En el caso del centro 'colaborativo' estudiado los últimos cursos cada año académico cambia un tercio del profesorado. Posiblemente esta

[112] Nos referimos no al número de años en sí mismo sino al hecho de que las personas que llevan más años en un centro tienen un conocimiento más extenso de su historia.

proporción esté en el filo de lo deseable para que sea factible la construcción y desarrollo de una cultura de la colaboración.

La continuidad en la Dirección es otra condición necesaria, aunque no suficiente, para posibilitar la emergencia de una cultura colaborativa.[113] La conjunción de ambos factores (estabilidad del profesorado y continuidad en la Dirección) puede ayudar a explicar las relaciones de trabajo y la cultura profesional dominante en centro educativos. En el centro caracterizado por el aislamiento había estabilidad en la plantilla pero ausencia de continuidad en la Dirección, en el centro caracterizado por cierto grado de colaboración había continuidad en la Dirección y cierta estabilidad en la plantilla.

4. Las unidades organizativas básicas que componen la estructura organizativa de cualquier centro de E.G.B. de menos de 24 unidades suelen ser: el *Consejo Escolar*, el *Claustro*, los *órganos de gobierno unipersonales* -como mínimo Director, el Jefe de Estudios y el Secretario- y, al menos, dos *Departamentos* y tres *Equipos Docentes de Ciclo*.

Se observa bastante uniformidad entre las estructuras organizativas de los dos centros estudiados. Esto creemos que se debe al hecho de que se trata de centros del mismo tamaño, según su clasificación administrativa (centros de 8 a 16 unidades), pero también a que a las regulaciones administrativas vigentes subyace una concepción uniforme de los centros escolares que no promueve la autonomía organizativa (ANTUNEZ, 1993; BOLIVAR BOTIA, 1993; DELGADO, 1992). En la normativa desarrollada recientemente por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, se

[113] A partir del estudio realizado no podemos señalar qué tiempo de mandato sería necesario pero, en base a nuestro conocimiento de la vida de algunos centros y del tiempo mínimo estimado como necesario para desarrollar un proyecto de mejora escolar, nos atreveríamos a señalar que se requieren más de tres años.

observa cierta flexibilización pues mientras la Resolución principio del curso 1993-94 estableció que la creación de otras estructuras para el trabajo en equipo debía ser autorizada por la Dirección Territorial de Educación, previo informe de la Inspección Educativa, la del curso 1994-95 sólo señalan que han de adecuarse al P.E.C., incluyéndose su Plan de Trabajo y calendario en la P.G.A.[114] Sin embargo, en la práctica, el desarrollo de las estructuras organizativas obligatorias (Consejo Escolar, Claustro, Dptos., Ciclos y Comisión de Coordinación Pedagógica) restringe considerablemente la posible creación de otras estructuras de participación y coordinación docente.

Podemos pensar, por ejemplo, en la nueva instancia organizativa surgida de la aplicación de la L.O.G.S.E.: la *Comisión de Coordinación Pedagógica*. Según la normativa vigente en la Comunidad Autónoma Canaria[115] todos los centros de E.G.B. deben tener una comisión de Coordinación Pedagógica compuesta por los siguientes miembros: el director del centro, que será su presidente, el jefe de estudios, los coordinadores de ciclo y el profesional del STOEP que interviene en el centro, así como el maestro de Educación Especial.[116]

---

[114] Vid. RESOLUCION de 15-7-93, de la Dirección General de Centros, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Preescolar/Educación Infantil, y Educación General Básica/Educación Primaria dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (B.O.C. 9-8-93), y RESOLUCION de 20-7-94, de la Dirección General de Centros, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Preescolar/Educación Infantil y Educación General Básica/Educación Primaria dependientes esta Consejería (B.O.C. 17-8-94), respectivamente.

[115] La ORDEN de 15 de julio de 1993, sobre implantación de la Educación Primaria (B.O.C. nº 102, de 9-8-1993) estableció la creación de la Comisión de Coordinación Pedagógica y en la Resolución de principio del curso 1994-95 (ver nota 92) aparece en el apartado Organos de Coordinación Docente.

[116] Las funciones atribuídas a la comisión por la orden citada en la nota anterior son las siguientes:

a) Proponer al Claustro las directrices generales para la elaboración del Proyecto Curricular de Etapa, así como el plan de evaluación del mismo.

b) Coordinar la elaboración del Proyecto Curricular de Etapa y sus posibles modificaciones.

c) Elaborar la propuesta de orientación educativa y el Plan de acción tutorial.

d) Velar por el cumplimiento del Proyecto Curricular en la práctica docente del centro.

Desde un punto de vista organizativo, y teniendo en cuenta el conocimiento disponible sobre el cambio en la educación escolar, ¿era necesario prescribir la existencia en cada centro de una instancia compuesta por los mismos miembros? Nos tememos que la creación de esta comisión se debe más a la pretensión de asegurar la elaboración de los P.C.C. que a cualquier otra razón. Esto es una ilusión porque la creación de una comisión no asegura el desarrollo de sus tareas, como ejemplifica la vida de esta comisión en los centros estudiados. En el caso del centro 'colaborativo' durante el curso 1993-94 no funcionó la Comisión de Coordinación Pedagógica. En el caso del centro en el que predominaba el aislamiento dicha comisión funcionó, mas o menos; pero debido a que el que escribe continuó asesorando a los profesores, les sugirió la utilización de la Comisión para coordinar la elaboración del P.C.C. y se comprometió a reunirse con sus miembros periódicamente y con todo el profesorado sólo cuando fuera necesario abordar algún tema específico (como por ejemplo, los criterios de promoción).

5. Lo dicho respecto al centro en su conjunto es aplicable a los equipos: cierta estabilidad en la composición de un grupo de profesores es condición necesaria, pero no suficiente, para que sea posible la emergencia de una cultura colaborativa; del mismo modo, cierta continuidad en el liderazgo de un grupo es otra condición necesaria, aunque no suficiente, para posibilitar la emergencia de una cultura colaborativa.

Sin embargo, en el centro 'colaborativo' estudiado puede observarse un patrón curioso: los equipos con membresía estable suelen carecer de continuidad en la coordinación, mientras que los equipos con cierta continuidad en la coordinación suelen tener una membresía cambiante. Sólo un Equipo Docente presentó cierto equilibrio entre ambos aspectos.

Por lo que respecta a la inestabilidad de la plantilla del centro en su conjunto, ésta incide de modo diferente en la estabilidad de los distintos grupos formales (Ciclos y Departamentos). Para algunos puede significar un cambio en la mitad de sus componentes, e incluso más, para otros los cambios pueden ser prácticamente inapreciables.

6. Las funciones formales de los Departamentos tienen un carácter instructivo -giran en torno a áreas de contenido- y la coordinación tiene una dirección vertical (entre profesores del mismo área pero distintos niveles o cursos), mientras que las funciones de los Ciclos tienen un énfasis formativo -giran en torno a las necesidades educativas de los alumnos- y la coordinación tiene una dirección primordialmente horizontal (entre profesores de distintas áreas pero del mismo ciclo).

Formalmente, la coordinación interdepartamental depende del Jefe de Estudios; la coordinación entre Equipos Docentes no se especifica; por último, tampoco existe relación formal entre Departamentos y Ciclos, en todo caso la normativa estipula que los Ciclos trabajen a partir de las programaciones elaboradas por los Departamentos. Como conclusión puede afirmarse que las tareas de coordinación entre las instancias intermedias de coordinación (Departamentos y Ciclos) no están bien delimitadas formalmente.

Que se establezca que los Ciclos deben trabajar a partir de las programaciones elaboradas por los Departamentos supone dar cierta preeminencia a estos últimos. ¿Por qué es esto así? Aparte de la escasa concreción de la normativa respecto a las funciones de los Ciclos, nos atrevemos a aventurar una explicación a este predominio de los Departamentos. A pesar de los cambios introducidos por la L.G.E. de 1970 y más tarde por los Programas Renovados de 1982 con su insistencia en los ciclos como modo de organización del curriculum, en las escuelas estudiadas -y

posiblemente en la mayoría de los centros de E.G.B.- tienden a predominar el *código de especialización del curriculum* agrupado en asignaturas y el *código de ordenación del curriculum* por cursos académicos, en vez de ciclos (GIMENO SACRISTAN, 1988). Esta tendencia tiene que ver también, seguramente, con la circunstancia de que los centros de E.G.B. han tenido una estructura mixta (clases autosuficientes en los Ciclos Inicial y Medio, y departamentalización en Segunda Etapa), y con el hecho de que en la formación del profesorado se ha enfatizado más la materia, el contenido curricular, que su presentación didáctica.

Con la implantación de la reforma de las enseñanzas no universitarias cambiará la estructura formal de los centros de Primaria, desapareciendo los Departamentos como unidades organizativas (según los nuevos reglamentos orgánicos de los centros escolares). Quizás por eso, en Canarias se acaban de especificar con mayor detalle las funciones de los Ciclos.[117]

[117] En la Comunidad Autónoma Canaria, hasta el curso 1993-94, la normativa vigente sólo delimitaba con detalle las funciones de los Departamentos. A partir del curso 1994-95 la RESOLUCION de 20-7-94, de la Dirección General de Centros, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de Preescolar/Educación Infantil y Educación General Básica/Educación Primaria dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (B.O.C. del 17-8-94) se especifican con mayor detalle las funciones de los Equipos Docentes de Ciclo.

7. Las posiciones de liderazgo formal en las escuelas de E.G.B. suelen ser: la *Dirección*, la *Jefatura de Estudios*, la *Coordinación de los Equipos Docentes de Ciclo* y la *Jefatura de los Departamentos*.

En relación con la organización interna del profesorado, las funciones formales del Jefe de Estudios tienen que ver principalmente con la coordinación del trabajo (individual o en equipo) de los profesores, mientras que las funciones del Director se podrían resumir como la coordinación y cuidado de la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida del centro, y el enlace del profesorado con el entorno de la escuela: la administración educativa (Inspector) y la comunidad educativa (padres y APA).

La normativa vigente en la Comunidad Autónoma Canaria sólo prescribe las funciones del Coordinador de Ciclo y no dice nada de las funciones del Jefe de Departamento. Quizás por eso los Coordinadores de Ciclo tienen estipulada cierta liberación horaria para realizar su labor de coordinación mientras que la liberación de los Jefes de Departamento depende de la disponibilidad horaria del centro. Las funciones formales del Coordinador de Ciclo incluyen la presentación de un plan de trabajo al Equipo Docente, y la coordinación de la programación, la acción metodológica y los criterios de evaluación en el Ciclo.

La falta de recursos para ejercer roles de coordinación curricular, concretamente en la autoridad formal atribuída y el tiempo asignado, parece ser característica recurrente de dichas posiciones no sólo en nuestro contexto sino también en otros países (CAMPBELL, 1987).

En Canarias la Consejería de Educación, Cultura y Deportes en la Resolución de principio del curso 1993-94[118] introdujo nuevas figuras de coordinación, concretamente, la coordinación de formación, y la coordinación del uso y mantenimiento de nuevas tecnologías. Aparte de la poca definición de dichas figuras es significativo que, en primer lugar, la liberación que se les atribuye (1 hora lectiva y 1 hora complementaria) se podrá realizar, según dicha Resolución, "siempre que no signifique aumento de dotación del profesorado del Centro" y, en segundo lugar, que el modo en que se comunicó esto a los centros fue simplemente la propia Resolución. Durante el curso 1993-94 en los centros estudiados no se nombró a ninguna persona para ocupar dichos puestos. En la Resolución del curso 1994-95 se realizaron algunas modificaciones. La coordinación de formación en el caso de centros con más de 30 profesores tiene el aumento de una hora complementaria; la coordinación del uso y mantenimiento de nuevas tecnologías se transforma en coordinación del uso de la biblioteca escolar y nuevas tecnologías informáticas con la misma liberación horaria; y se estipula que, en lo posible, a cada uno de los tutores de Educación Infantil y Primaria le quede al menos 1 hora lectiva sin docencia directa.

8. En los centros estudiados las personas que ocupan la Jefatura de Departamentos y la Coordinación de Equipos Docentes de Ciclo no ejercen el liderazgo por iniciativa propia, sino por la necesidad administrativa de cubrir el puesto. Esto creemos que se debe, en gran parte, a la falta de formación e incentivos para las personas que ocupan puestos de coordinación intermedia.

En ambos casos, también puede afirmarse que las personas que se ocupan de la coordinación curricular no son reconocidas

[118] Ver nota 117.

por sus colegas como líderes pedagógicos, aunque algunas de ellas están capacitadas y dispuestas a ejercer ese tipo de funciones.

9. En cuanto al Equipo Directivo vamos a resumir algunas características comunes y otras distintivas de ambos centros.

Comencemos con las características comunes. En primer lugar, todas las personas entrevistadas (recuérsede que tienen alguna responsabilidad en la coordinación de los profesores) reconocen positivamente la labor del Equipo Directivo, aunque con diverso grado de entusiasmo. En segundo lugar, el Equipo Directivo *como grupo* no ocupa un papel determinante en la vida de ninguno de los dos centros.

Entendemos que esta circunstancia se debe, sin embargo, a factores diferentes. En el centro 'colaborativo' los miembros del Equipo Directivo no trabajan en equipo debido, entre otras razones, a que tienen poco tiempo para reunirse juntos, pero también al estilo de liderazgo de la Directora. En el centro con tendencia al aislamiento tampoco funcionan como equipo sino como personas con tareas distintas que realizan de modo individual y fragmentado (como lo expresó una de las personas entrevistadas: "cada uno trabaja por su lado"); ello es debido, entre otras causas, al hecho de que la Directora fue nombrada por la Consejería -no elegida por los profesores- y al modo en que están elaborados los horarios del Equipo Directivo que sólo permite que dos de ellas puedan reunirse.

Además de la diferencia en cuanto a las razones por las que los Equipos Directivos no juegen un papel determinante en la vida de ambos centros añadiremos tres más: el estilo de liderazgo de las Directoras, su influencia en la vida de cada centro y su actitud en cuanto al trabajo conjunto entre profesores.

El estilo de liderazgo de la Directora del centro con tendencia a la colaboración podemos caracterizarlo como ***orientado a la tarea*** ya que le preocupa, sobre todo, conseguir que salgan adelante las tareas de la escuela, pero sin descuidar las relaciones interpersonales que considera como un medio para conseguir un mejor logro de las tareas. Mientras que el estilo de liderazgo de la Directora del centro con tendencia al aislamiento podemos caracterizarlo como ***administrativo*** ya que su preocupación tiene que ver, principalmente, con el mantenimiento y organización de la escuela (horarios, administración del personal, etc.) (PASCUAL, VILLA y AUZMENDI, 1993).

Una de las razones que puede explicar, no totalmente aunque sí en parte, el diferente estilo asumido por ambas Directoras es el hecho de que en el centro 'colaborativo' cuentan con personal administrativo mientras que en el otro centro no. El informe del CERI (Centre for Educational Research and Innovation) de la OCDE, que hemos citado con anterioridad, así lo recoge:

> "dado que el director debe actuar como mediador [entre la administración educativa y el profesorado], debería relevársele pronto de trabajos cotidianos rutinarios de tipo burocrático y debería, por tanto, contar con personal administrativo a su servicio, a fin de poder disponer de tiempo para dedicarse a tareas más importantes.
>
> Este criterio debe aplicarse, también, a los responsables de órganos de toma de decisiones del centro, a los que debería relevarse de muchas tareas cotidianas, que llevaría a cabo personal especializado... (CERI/OCDE, 1983: 72).

Otra de las razones que explica el diferente estilo de las Directoras de ambos centros es que una ocupa el cargo porque se presentó voluntariamente, mientras que la otra fue nombrada por el Director Territorial, es decir, una está porque quiere y la otra por obligación.

La Directora del centro en el que predominan relaciones de coordinación ejerce una influencia notable en la vida del centro.

Esa influencia se debe, entre otras razones, a que conoce más el centro que la mayoría de los profesores, a que lleva bastantes años en la Dirección, al papel clave que jugó en la supervivencia del centro cuando pasó a depender de la Consejería de Educación, a su alta implicación personal y emocional en la vida del centro, y a su actitud proactiva llevando siempre la iniciativa. Su actitud en cuanto al trabajo conjunto entre profesores es de promoción y apoyo del trabajo en equipo y de las iniciativas al respecto de los profesores del centro. Por el contrario, la Directora del centro caracterizado por el aislamiento cumple sus funciones formales pero sin ir más allá, por lo que su influencia en la vida del centro se limita a sus acciones administrativas, no ejerciendo ningún tipo de liderazgo pedagógico. Su actitud hacia el trabajo en equipo, al igual que las de los demás miembros del Equipo Directivo, no es ni de apoyo ni de obstrucción, puede decirse que no promueve el trabajo en equipo entre los profesores, pero tampoco lo obstruye (como lo expresó una de las entrevistadas, refiriéndose al Equipo Directivo: "No te dan oportunidades, pero tampoco te quitan").

Consideramos que las evidencias recogidas en este estudio corroboran que el rol del Equipo Directivo y de la persona que ocupa la Dirección es muy importante en la construcción de relaciones de colaboración en los centros educativos. Por otra parte, lo dicho respecto a los puestos de coordinación intermedia también es de aplicación en cuanto a los puestos directivos: que la mayoría de las personas que actualmente ejercen cargos directivos no lo hagan por iniciativa propia, sino por la exigencia administrativa de cubrir el puesto se debe, en gran medida, a la falta de formación e incentivos para el ejercicio de los mismos.

Antes de proseguir con la siguiente conclusión, nos gustaría subrayar una de las características distintivas de la

función del rol de Dirección. De los roles de dirección y gobierno de un centro escolar el **rol de Dirección** es el más comprometido, ya que entre sus funciones está "ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro" y, también el más complejo, dado que el Director debe ser el orquestador de todas las acciones educativas del centro -tarea que comparte con el Jefe de Estudios. El estudio de caso del Colegio Federico Mompou aporta evidencias que corroboran la tesis de la doble función de la Dirección, según la cual la persona que ocupa la Dirección ejerce una función mediadora. Así lo expresa un conocido informe de la OCDE:

> "el director constituye un elemento de enlace entre el profesorado y la administración, correspondiéndole a él, fundamentalmente, el papel de actuar de mediador entre las diversas exigencias administrativas inconexas (tales como uniformidad, disciplina, eficacia y economía) y las exigencias del propio régimen del profesorado (como espontaneidad y peculiaridad de las situaciones)" (CERI/OCDE, 1983: 72).

Esto la coloca en una posición ambigua y conflictiva:

> "El Equipo Directivo, así como sus miembros y especialmente el Director, es el órgano que soporta mayor *estrés de rol*... Destaca ante todo su ambigüedad y conflicto. Representante de la administración y de la Comunidad, presidente del órgano político y director de los órganos técnicos..." (DELGADO, 1992: 52).

La Dirección, además, ha de ejercer, en ocasiones, una función mediadora entre los intereses y exigencias de profesores y padres, lo que le coloca en una situación comprometida y añade complejidad a su tarea.

Esta doble función del director ha sido señalada por el reciente documento del Ministerio de Educación y Ciencia, *Centros educativos y calidad de la enseñanza*, como uno de los motivos que pueden explicar la escasez progresiva de candidatos a los órganos de gobierno:

"Un primer asunto que merece atención es el de la doble función del director: como representante de la Administración en el centro, desde que es nombrado, y como portavoz de sus compañeros y de la comunidad escolar que lo ha elegido ante las autoridades. En muchas ocasiones, ambos comportamientos pueden ser contradictorios, exigiendo al director una opción que, inevitablemente, perjudica una de las funciones. Este problema, por otra parte, se plantea en términos más o menos similares a los directores de otros países, con independencia del modelo de dirección de que se trate" (M.E.C.: 1994: 22).

Como la conclusión del estudio de la OCDE y el documento ministerial señalan, ésta parece ser, pues, una característica específica de la función directiva, independiente del modelo de dirección vigente.

10. La jornada lectiva de los profesores de Primaria (25 horas semanales) es muy larga en contraste con el tiempo disponible para tareas de preparación de forma individual o grupal, para el desarrollo satisfactorio de la docencia, para actividades de perfeccionamiento profesional, así como para las tareas de organización, coordinación y gestión democrática del centro y del aula (12 horas y media semanales). El tiempo total disponible para el trabajo en el centro (jornada escolar) es de cuatro horas. Dado que existe la posibilidad de detraer horas de la jornada escolar para dedicarlas a actividades de formación fuera del centro (2 horas semanales), esto puede reducir considerablemente el tiempo disponible para el trabajo conjunto en el centro, aunque lo que habitualmente ocurre es una *sobrededicación* de los profesores (GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, 1993).

Si se entiende la enseñanza como una tarea colectiva, que requiere una actitud y actividad investigadora de reflexión continua -como se repite, una y otra vez, en los documentos oficiales de la reforma-, entonces debería reestructurarse la jornada laboral del profesorado, reduciendo la jornada lectiva,

es decir, la docencia directa (MARTINEZ BONAFE, 1991; STENHOUSE, 1987).

Sin embargo, consideramos que no sólo es necesaria una reestructuración de la jornada laboral del profesorado sino una reflexión y acción colectiva sistemática de los propios profesores sobre la estructuración de los horarios. En uno de los centros el esquema de horario de exclusiva que se utiliza en el colegio es el que se presentó cuando se solicitó la jornada continua (Proyecto de jornada continua, curso 1990-91), desde entonces no ha habido revisión del horario de exclusiva, ni reflexión colectiva sobre su adecuación o no a las necesidades pedagógicas y organizativas del centro. En el otro centro los profesores no han reflexionado sobre la distribución que hacen del horario de exclusiva con el objeto de sacar el mayor provecho profesional y personal del mismo.

RELACIONES DE TRABAJO Y CULTURA PROFESIONAL

11. Aunque reunirse no es trabajar colaborativamente, en los centros estudiados se observa un contraste que es de esperar: en el colegio en el que predominan relaciones de cooperación los profesores suelen reunirse en Ciclos, Departamentos, Claustros y 'reuniones generales' (reuniones "informales" del Claustro), mientras que en el otro centro, caracterizado por relaciones de aislamiento, los profesores no suelen reunirse con regularidad y continuidad en Ciclos y Departamentos. Podemos expresar la idea de un modo coloquial por medio de un aforismo: "reunirse no es colaborar, pero sin reuniones (comunicación, discusión, acuerdos y disentimientos) no hay colaboración". Como señala LIEBERMAN (1986: 7) "Para que tenga lugar un trabajo colaborativo es necesario algún tipo de estructura organizativa". La estructura organizativa incluye, como mínimo, la disponibilidad de un

espacio y un tiempo para reunirse ("es necesario asignar tiempo para el trabajo colaborativo" -LIEBERMAN, 1986: 7), cierto ritmo de reuniones y personas que ejerzan roles de coordinación.

12. Es raro -podría decirse que incluso difícil- que la colaboración sea algo característico de todo un centro, lo habitual es que haya grupos (generalmente parejas o tríos[119]) que mantengan relaciones de cooperación o incluso colaboración, en contextos generalmente no colaborativos o con colegas de otros centros. Ejemplo del primer caso son las relaciones entre diversas parejas de profesores en el Colegio Federico Mompou; ejemplos del segundo caso son las relaciones de varias profesoras del Colegio Federico Mompou con colegas de, al menos, dos Grupos Estables y de una profesoras del Colegio Federico Chopin con colegas de un Grupo Estable.

En el caso del colegio Federico Mompou, puede afirmarse que en el centro en su conjunto, existe **cooperación** más que colaboración propiamente dicha. Entre los profesores hay bastante interacción informal, no principalmente sobre la enseñanza, aunque sí en cierto grado. Por su parte, en el Colegio Federico Chopin el tipo de relaciones de trabajo dominante en el centro en su conjunto oscila **entre el aislamiento y la autocracia.** El modo en que las tres personas entrevistadas describieron la relación existente entre los profesores pueden considerarse tres buenas definiciones del aislamiento: "normalmente nos metemos en nuestra clase", "tenemos mentalidad de escuela unitaria", "aquí cada uno va por su cuenta".

13. Dado que el trabajo en equipo de todos los profesores de cada centro se centró en la elaboración del P.E.C. en un caso y del P.C.C. en el otro, las evidencias respecto al patrón de

[119] Esto es coherente con los datos recogidos por BREDO (1975; 1977).

cultura profesional predominante las recogimos en las reuniones celebradas a tal fin. En el Colegio Federico Mompou la cultura profesional dominante puede decirse que es la **colegialidad artificial**. Un análisis del trabajo de otras instancias, como p. ej., el Claustro podría revelar que es la **colaboración restringida**, sin embargo, el hecho de que a lo largo del curso 1993-94 no se continuara trabajando en el P.E.C. ni en el P.C.C. refuerza la tesis de que la cultura predominante es la colegialidad artificial. Por otra parte, en nuestras entrevistas con ella, la Directora señaló que aunque es cierto que los profesores trabajan en equipo no es como antes, no siempre lo hacen con entusiasmo, ni en la medida en que debieran. En el Colegio Federico Chopin, durante los últimos cursos la cultura dominante en el centro en su conjunto ha sido más bien el *individualismo*. Sin embargo, este curso, con el proceso de elaboración del P.E.C. puede afirmarse que el tipo de cultura predominante en el centro en su conjunto ha sido la ***colegialidad artificial***.

En ambos casos, las relaciones de 'colaboración' desplegadas a la hora de elaborar el P.E.C. y el P.C.C., respectivamente, han respondido a una demanda externa, no a una necesidad sentida; las reuniones han tenido un carácter instrumental como medio para elaborar un documento; aunque ha habido cierto trabajo conjunto, éste no se ha visto reflejado en la práctica en el aula, donde han seguido predominando modos de hacer individuales; los profesores se han reunido, no a iniciativa colectiva interna y de modo espontáneo sino, porque alguna instancia con autoridad en la estructura formal del centro (el Equipo Directivo en el primer caso, y el Equipo Directivo y los Coordinadores de Ciclo en el segundo) les ha presentado la necesidad de hacer frente a la demanda externa.

Observamos, no obstante un fenómeno curioso, en el Colegio Federico Chopin, durante el curso 1993-94, los profesores continuaron trabajando en la elaboración del P.C.C. mientras que en el Colegio Federico Mompou no terminaron la elaboración del P.E.C. Aparte de diversos conflictos vividos en éste último centro, consideramos que esta diferencia se ha debido entre otras causas al hecho de que dado que los profesores del Colegio Federico Mompou no suelen reunirse con frecuencia en Ciclos y Departamentos les es más fácil dedicar tiempo a las elaboración del P.C.C. que a los del Colegio Federico Mompou, que sí suelen reunirse con frecuencia en Ciclos, Departamentos y 'reuniones generales'. El modo en que han trabajado los profesores del Federico Chopin durante el curso 1993-94 nos hace pensar que posiblemente estén moviéndose en la dirección de una cultura de *colaboración restringida*, dado su alcance limitado, estando centrada en un acontecimiento o iniciativa especial, como es la elaboración del P.C.C., y no incorporada firme y continuamente en las relaciones interpersonales cotidianas que conforman la vida de la escuela.

14. Aunque al constestar el cuestionario la mayoría de los profesores del Colegio Federico Mompou atribuyeron al centro una ***cultura de la tarea***, el análisis de la historia del centro y nuestra observación de su funcionamiento nos hacen pensar que la *cultura organizativa del centro* en su conjunto -siguiendo la clasificación de Charles Handy (HANDY & AITKEN, 1988)- ha respondido los últimos años a una **cultura del club benévola.** Sin embargo, consideramos que se está moviendo hacia una cultura del rol debido, entre otras razones, a que tiene la supervivencia asegurada -en contraste con la primera parte de su historia- y a que cada curso cambia un tercio del profesorado.

En el Colegio Federico Chopin algo más de la mitad de los profesores que contestaron el cuestionario atribuyeron al centro una ***cultura de la tarea,*** sin embargo, en base a nuestro contacto con el centro desde hace varios cursos, consideramos que la *cultura organizativa del centro* en su conjunto ha respondido los últimos años a una **cultura del rol.** De hecho está fue la cultura que recibió mayor puntuación después de la cultura de la tarea.

Según los estudios realizados por Handy, los profesores, con pocas excepciones, se perciben a sí mismos como aficionados a la cultura de la tarea. Unos pocos prefieren la cultura de la persona, y aún una menor proporción prefiere la cultura del club o la cultura del rol. Esto se debe, según Handy, a que ideológicamente, la mayoría de los profesores rechazan la idea de que la educación pueda reducirse a los sistemas y procedimientos de la cultura del rol. Cuando los profesores valoran la cultura del centro en el que trabajan el ideal no se refleja siempre. Los centros de educación primaria recibieron una puntuación de cultura de la tarea casi pura, aunque la observación de la vida de los mismos sugeriría que en algunos casos una descripción más apropiada sería una cultura del club benévola. Factores que contribuyen a ello son el reducido tamaño de muchos de ellos (normalmente compuestos por menos de 30 miembros) y que "la comunicación entre el personal en escuelas primarias es muy personal e informal" (HANDY & AITKEN, 1988: 93).

En el caso del Colegio Federico Mompou creemos que se aplican estas apreciaciones de Handy, en el caso del Colegio Federico Chopin no. Sin embargo, la evolución hacia la cultura del rol en ambos centros puede explicarse por otra apreciación de Handy relativa al entorno de la organización:

> "Cada organización tiene que pensar en el material en bruto que recibe y los productos que devuelve a la sociedad, sean pastillas de jabón o seres humanos educados. Si el entorno no da señales claras, si

> la institución es un monopolio y puede por lo tanto establecer sus propias metas y estándares, o si el entorno nunca cambia, entonces la organización tenderá a buscar la estabilidad y una vida rutinaria y tranquila: una cultura del rol. Un entorno cambiante o exigente requiere una cultura que responda al cambio: una cultura de la tarea o del club" (HANDY & AITKEN, 1988:92).

15. A lo largo del estudio recogimos evidencias que nos hacen pensar que algunos de los obstáculos para el trabajo conjunto en los distintos equipo de profesores en el centro con relaciones de cooperación son:

a) la ausencia de claridad en las funciones y tareas a desempeñar en equipo,

b) la falta de estabilidad en la membresía de la mayor parte de los equipos (Ciclos y Departamentos), y

c) la falta de continuidad en su liderazgo.

Sin embargo, la continuidad y estabilidad del funcionamiento de un equipo de profesores no viene dada exclusivamente por la definición clara de sus funciones, por la estabilidad de su membresía o por la continuidad en el liderazgo formal, sino también por:

d) el carácter que tome en la práctica el liderazgo del grupo, y

e) por la dinámica de trabajo que desarrolle.

Otras circunstancias que dificultan el trabajo en equipo, señaladas por algunas de las personas entrevistadas, son:

f) el tiempo que se consume en otras tareas grupales (reuniones de Departamentos, Claustros, grupos de trabajo sobre el P.E.C.) e individuales (preparación de las clases, materiales...) que se resta al trabajo de los Equipos Docentes de Ciclo, y

g) la ausencia de una buena proporción de los miembros a la mayoría de las reuniones de algunos de los Departamentos y Equipos Docentes.

Factores que contribuyen al trabajo en equipo, señalados por dos de las entrevistadas son:

a) el aprendizaje compartido ("aprendemos unos de otros, cosa que no ocurriría si te encierras en tu aula"), y

b) la necesidad de solventar problemas de base en el aprendizaje de los alumnos.

En relación a la cultura organizativa, consideramos que en el centro 'colaborativo' uno de los obstáculos para el trabajo en equipo es la existencia de una figura central muy fuerte -la Directora- por lo que como expresa Handy:

> "Un personal acostumbrado a una cultura del club con una figura central fuerte encontrará muy difícil ajustarse a la cultura más participativa de la tarea, incluso si todos afirman que eso es lo que quieren. Los viejos hábitos, particularmente de dependencia, son difíciles de cambiar" (HANDY & AITKEN, 1988:92).

Es curioso que una de las profesoras entrevistadas señalara como obstáculo y como revulsivo del trabajo en equipo en su Ciclo un mismo hecho: que sólo existía un grupo de cada nivel. Esto podría significar que una misma circunstancia puede tener consecuencias opuestas para el trabajo en equipo dependiendo de cómo se le haga frente. Que exista un solo grupo de cada nivel considera que les impide hacer salidas juntas. Pero, según ella, una de las circunstancias que les impulsó a trabajar en equipo fue que una profesora no podía enseñar lo que le pareciera dado que lo que hiciera influiría en lo que pudiera hacer la persona que cogiera el grupo de alumnos después. En términos de ABBOTT (1986), esta profesora percibía con claridad la interdependencia secuencial que existe en los centros educativos entre profesores de cursos contiguos.

Consideramos que algunos de los obstáculos para el trabajo conjunto en el ámbito del centro y de los equipos de profesores en el colegio con relaciones de aislamiento son:

a) la ausencia de claridad en las funciones y tareas a desempeñar en equipo,

b) la falta de continuidad en el Equipo Directivo.

Otros obstáculos señalados por algunas de las personas entrevistadas fueron:

c) el hecho de que haya sólo una unidad de cada nivel (excepto en 6°) -lo que impide a los profesores percibir la necesidad de coordinarse-,

d) las bajas de profesores y las correspondientes ausencias de sustituciones cuando aquellas duraban menos de una semana, y

e) el tiempo extra invertido en el proceso de trabajo para la implantación de la jornada continua.

16. Las distintas unidades organizativa son algo diferentes en cuanto a dinámica y relaciones de trabajo por lo que puede afirmarse que las relaciones dominantes en un centro no se reflejan de igual modo en los distintos equipos formales de profesores. Esto corrobora la conclusión a la que llegaron WILSON & CORBETT (1983): las variaciones entre subunidades dentro de una escuela pueden ser mayores, quizás, que la existente entre distintos centros. En nuestro estudio esas diferencias no parecen tener relación con el hecho de que se trate de Departamentos o de Ciclos, sino con los factores señalados en la conclusión precedente.

En el Colegio Federico Mompou el tipo de relaciones de trabajo dominante en los distintos Equipos Docentes de Ciclo, excepto en uno, es -o tiende a- la **cooperación** en temas concretos no relacionados directamente con la enseñanza en el aula. En uno de los Departamentos el tipo de relaciones dominante oscila **entre la autocracia y el aislamiento**, mientras que en el otro oscila **entre el aislamiento y la cooperación.** Por otra parte, *las*

unidades de funcionamiento más estable son: el Equipo Docente de Ciclo Medio y el Dpto. de Lenguaje. El tipo de relaciones dominantes en los distintos Departamentos y Equipos Docentes de Ciclo del Colegio Federico Chopin ha sido **el aislamiento**, aunque, en la dinámica de trabajo de los Equipos Docentes de Primer Ciclo de Primaria y Ciclo Medio, cuyos componentes a veces se reunen juntos, puede observarse cierta tendencia hacia la **cooperación.**

METAS

17. Los centros estudiados disponen de una lista de metas u objetivos generales explícitos.

Los objetivos generales del centro 'colaborativo' son nueve:

a) formar en el niño el sentido de la responsabilidad para consigo mismo, sus compañeros, sus profesores y todas las tareas educativas;

b) establecer los niveles que se consideren convenientes dentro de cada aula para adaptar los programas oficiales a las características del niño;

c) fomentar en los alumnos el espíritu comunitario y de solidaridad;

d) mejorar la disciplina individual y colectiva que permita unas relaciones personales en armonía;

e) conseguir que el profesorado funcione en equipo, como parte de la comunidad educativa del Centro;

f) establecer una amplia comunicación entre el profesorado y las familias de nuestros alumnos, a través de reuniones periódicas;

g) lograr que la recuperación de los alumnos sea lo más efectiva posible;

h) lograr una formación integral en el alumno que le sirva para su posterior integración en la sociedad, y

i) orientar a los alumnos en su escolaridad y, especialmente, antes de abandonar el Colegio, hacia su futuro profesional, social y humano.

Parece existir cierto grado de acuerdo acerca de las metas de la escuela, aunque no todos los profesores las interpretan del mismo modo, ni las tienen igualmente claras. Existe consenso acerca de la necesidad de enfatizar ciertas metas: metas de carácter social y cultural, relacionadas principalmente con valores y normas de convivencia. Cuatro de las nueve metas que aparecen en el Plan de Centro (a, c, d y h) son metas sociales y culturales. Este hecho -que la mayoría de las metas del centro tengan que ver con aspectos sociales y culturales, más que académicos, vocacionales o personales- revela que en el ámbito del centro no se han llegado a acuerdos explícitos respecto a

metas que tengan que ver directamente con la enseñanza en el aula.

Los objetivos generales del centro caracterizado por relaciones de aislamiento son cuatro:

a) fomentar el hábito lector del alumno;
b) inculcar el cuidado del aula y las dependencias del Centro;
c) mentalizar al alumno la necesidad de caminar y no correr, de hablar y no gritar, de jugar y no empujar; y
d) conseguir que las relaciones con los padres de alumnos sean lo más cordiales posible.

Entre los profesores, en general, hay acuerdo sobre todos los objetivos generales o metas formales del centro, pero mayormente con los relacionados con metas sociales y culturales (objetivos b y c). El objetivo sobre la lectura fue introducido a instancias de una profesora que participa desde hace varios años en un Programa de Animación a la Lectura. En cuanto al cuarto objetivo creemos que no todos los profesores lo asumen y están comprometidos con él. Que la mayoría de las metas del centro tengan que ver con aspectos sociales y culturales, puede interpretarse en el sentido de que en el ámbito del centro no hay acuerdos explícitos en metas que tengan que ver directamente con la enseñanza en el aula (excepto la primera).

Un análisis comparativo de las metas de ambos centros muestra que en el primero de ellos los objetivos generales son más numerosos, abarcan un mayor ámbito de acción educativa y tienen, en general, un carácter más abstracto que en el segundo. También se observa que en el primero de ellos entre las metas se incluyen algunas relativas a los padres y a los propios profesores mientras que en el segundo sólo aparece una relacionada con los padres pero ninguna con los profesores. Esto

tiene cierta coherencia con el tipo de relaciones de trabajo dominante en cada centro.

18. En el Plan de Centro del Colegio Federico Mompou los objetivos generales del centro no se reflejan en planes de acción concretos, lo cual, a nuestro entender, revela que las metas no son ampliamente compartidas ni plenamente asumidas por todos los profesores. Es cierto que se hacen bastantes cosas pero sin una conexión consciente entre las metas del centro y las actividades cotidianas. Además, si se analizan las acciones conjuntas de todos los profesores y de las distintas unidades organizativas (Ciclos y Departamentos) y su grado de correspondencia con las metas del centro se observará que no existe una relación estrecha entre ellas, es decir: las acciones emprendidas por el Claustro, los Departamentos y los Ciclos no están dirigidas consciente y coordinadamente a la consecución de los objetivos generales del centro.

La mayor parte de los objetivos generales del Colegio Federico Chopin se reflejan en planes de acción concretos, sin embargo, pocos de ellos están relacionados con la enseñanza en el aula, y no todos se han llevado a la práctica.

La poca conexión entre metas y planes de acción, y metas y actividad organizativa, en el primer caso, y entre la formulación de metas/planes de acción y la actividad organizativa en el otro ejemplifican la tesis de WEICK (1976) según la cual en los centros escolares existe una 'débil articulación' entre fines y medios, intenciones y acciones; según BALL (1989: 29) "se entiende por esto que la estructura se halla desconectada de la actividad (el trabajo) y la actividad está desconectada de sus efectos." La 'débil articulación' no significa que no exista conexión entre las diversas partes y dimensiones de la organización -como algunos intérpretes parecen haber dado a

entender- sino, más bien, que dicha relación es débil, poco articulada o inestable.

El análisis de la situación en ambos centros en cuanto a las metas y su traslación a la práctica revela:

a) que no es suficiente tener metas claras, que hace falta buscar modos (la elaboración de planes de acción es una forma de hacerlo) de trasladarlas a la práctica;

b) que no es suficiente tener planes de acción, que hay que movilizar a las personas para llevarlos a la práctica.

19. A nuestro entender, uno de los hallazgos más interesantes respecto al centro 'colaborativo' fue descubrir que en el terreno de los valores existen tensiones, al menos, en dos áreas específicas: el aprendizaje de los alumnos y la relación con los padres. Respecto al aprendizaje de los alumnos la tensión podemos resumirla como ***énfasis social* vs. *énfasis académico***. Mientras que la tensión en cuanto a la relación con los padres podemos resumirla como ***tomar en cuenta a los padres* vs. *dar prioridad a los profesores***.

Desde el comienzo de la historia del centro puede observarse una tensión entre dos enfoques u orientaciones diferentes: una orientación académica y una orientación social. Desde la orientación académica lo importante es contribuir a la formación académica de los alumnos, "que aprendan Matemáticas", por ejemplo. En su expresión más extrema (podría decirse que 'academicista'), simplemente, se trata de cubrir criterios más o menos académicos. Desde la orientación social lo importante es formar a los alumnos para la vida, haciendo hincapié en la adquisición de valores y hábitos más que de contenidos conceptuales. Actualmente la orientación académica pugna por alcanzar la hegemonía debido a la clase social de las familias de

las que proceden una mayoría de los alumnos y a la propia fama que se ha ido ganando el centro de tener buenos profesores y un buen nivel académico -aparte del apoyo que recibe esta orientación por parte de algunos profesores definitivos. Esto contrasta con el hecho de que entre los objetivos generales del centro no aparezcan acuerdos concretos sobre metas académicas, sino sobre metas sociales y culturales. La tensión existe porque hay profesores que tienen una orientación más bien académica pero también otros que tienen una orientación social. Este fenómeno se observa sobre todo en Segunda Etapa.

En los últimos tiempos también ha aparecido una tensión entre dos enfoques diferentes: tomar en cuenta las opiniones de los padres, tratándolos en igualdad de condiciones en la vida del centro -y especialmente en situaciones conflictivas- o dar prioridad a las perspectivas de los profesores. En situaciones conflictivas los profesores, por lo general, tienden a ponerse a la defensiva frente a los padres, pero en el centro hay algunos que defienden la idea de mantener una posición de defensa a ultranza de un compañero sin tomar en consideración las circunstancias de cada situación problemática. En el centro hay un grupo de profesores que mantienen que es necesario tomar en cuenta a los padres y eso crea tensiones con el otro grupo que no piensa así.

No disponemos de evidencias documentales de ello[120] pero, por nuestro contacto con sus miembros por espacio de cuatro cursos escolares, nos atrevemos a afirmar que en el centro caracterizado por relaciones de aislamiento también existen tensiones en el terreno de los valores respecto a, al menos, tres ámbitos concretos: la valoración de las dificultades de los

[120] Además de por esa razón, no nos pareció adecuado introducir esta conclusión en el informe final del caso pues pensamos que podría provocar reacciones de enfrentamiento entre grupos de profesores.

alumnos para implicarse en las tareas escolares, la concepción de la profesión docente (como actividad individual o colectiva), y la concepción de la tarea de ser profesor (vocación vs. trabajo como funcionario).

En cuanto a la valoración de las dificultades de los alumnos algunas profesoras del centro consideran que la poca implicación de los alumnos en las tareas escolares se debe a su falta de motivación, piensan que es difícil conseguir que esto cambie y mantienen una actitud pesimista en este sentido, por lo que no creen que sea posible hacer algo significativo para cambiar la situación. Otras profesoras consideran que ellas -como profesoras- son responsables de ofrecer una enseñanza conectada con los intereses y necesidades de los alumnos, por lo que realizan esfuerzos más o menos constantes por tomarlos en cuenta.

En cuanto a la concepción de la profesionalidad docente está claro que hay un grupo de personas que considera que la enseñanza es una actividad básicamente individual responsabilidad de cada una, mientras que otro grupo es consciente de que la enseñanza es una tarea colectiva que requiere tareas y esfuerzos colectivos, y no sólo individuales. A los miembros del primer grupo se les podría situar en la cultura del individualismo. Sin embargo, haría falta recoger más evidencias para distinguir de qué tipo de individualismo se trata (forzado, estratégico o elegido; vid. HARGREAVES, 1993), aunque pensamos que es una mezcla de ellos.

Por último, en cuanto a la concepción de la tarea docente algunos profesores del centro entienden su tarea como una 'vocación', mientras que otros tienden a verla, simplemente, como un trabajo que hay que 'cumplimentar'.

Quizás podría resumirse la tensión existente en el centro recurriendo a la distinción ***profesionalidad restringida*** *vs.* ***profesionalidad ampliada***. Esta diferenciación introducida inicialmente por HOYLE (1972, citado por STENHOUSE, 1984), recogida y ampliada por STENHOUSE (1984), y retomada recientemente por BERG (1983), puede explicar las diferencias entre dos grupos de profesores en el centro. Desde la profesionalidad ampliada se concibe la tarea docente como una actividad colectiva, en la que el foco de atención es la escuela; se viven y propueven valores culturales como la flexibilidad, la cooperación y la planificación prospectiva; y el cambio se concibe como el desarrollo educativo a nivel local.[121] Por contraste, desde la profesionalidad restringida se concibe la tarea docente como una actividad individual, en la que el foco de atención es el profesor como individuo; se viven y promueven -en términos de LORTIE (1977)- valores culturales como el conservadurismo, el individualismo y la inmediatez; y el cambio se percibe como 'más de lo mismo' (BERG, 1983).

Las diferencias señaladas entre grupos, más o menos delimitados, de profesores en ambos centros, explican, en parte, que no todos los profesores entiendan y asuman del mismo modo los objetivos generales del centro y que no hayan relaciones colaborativas en el centro en su conjunto, ni en la mayoría de los equipos formales.

20. En cuanto a la posible influencia de las relaciones de trabajo dominantes en el centro en su conjunto sobre la comunidad de metas se observan las siguientes pautas:

[121] Los conceptos de profesionalidad compartida (GIMENO SACRISTAN, 1989b) y conocimiento profesional compartido (ELLIOT, 1989) están muy relacionados con la profesionalidad ampliada.

El centro caracterizado por relaciones de cooperación dispone de un conjunto de objetivos generales o metas que abarcan un amplio espectro de ámbitos de acción educativa -aunque predominan las metas de caracter social y cultural- y, en general, están formuladas a cierto nivel de abstracción. Aunque hay cierto grado de acuerdo acerca de las mismas, no todos los profesores las interpretan igual, ni las tienen claras.

En el centro en el que predominan relaciones de aislamiento los profesores disponen de unos pocos objetivos generales que abarcan un reducido espectro de ámbitos de acción educativa, la mitad de los cuales son de caracter social y cultural, y están formulados de modo bastante concreto. Dado su bajo nivel de abstracción prácticamente todos los profesores del centro los tienen claros, sin embargo, no todos los objetivos son asumidos del mismo modo. Puede decirse que los de caracter social y cultural son plenamente asumidos, mientras que los demás lo son en mucho menor grado.

En conclusión, puede decirse que en el Colegio Federico Mompou las relaciones de cooperación dominantes han influído en la comunidad de metas. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que las metas actuales fueron producto de un proceso de discusión que se concentró principlamente entre los cursos 1985-86 y 1990-91, por lo que los profesores provisionales (un tercio los últimos cursos), aunque a principio de curso tienen la oportunidad de realizar modificaciones, se encuentran con algo dado. Esta circunstancia, junto a las dos tensiones identificadas (orientación social *vs.* orientación académica, y tomar en cuenta a los padres *vs.* dar prioridad a los profesores), explican, al menos en parte, que actualmente las metas no sean igualmente asumidas por todos los profesores.

Por su parte, en el Colegio Federico Chopin las relaciones de aislamiento dominantes no permiten que los profesores alcancen acuerdos sustanciales que conduzcan a la construcción de una visión compartida de las metas de la escuela.

21. No todas las instancias intermedias de coordinación cuentan con metas explícitas. Esto podría significar que entre el profesorado no existe una preocupación especial por explicitar las metas de Ciclos y Departamentos, o que dichos tipos de grupos formales no suelen funcionar en la práctica.

En el centro 'colaborativo' sólo encontramos metas explícitas en un Equipo Docente y en un Departamento; en el centro en el que predominaban relaciones de aislamiento sólo los Departamentos contaban con metas explícitas.

En conclusión, se puede afirmar que, aunque no todos los equipos que tenían metas explícitas funcionaron, los que desarrollaron un trabajo continuado y más cercano a la colaboración contaban con metas explícitas. Además, conviene señalar que algunas de las metas eran realmente tareas o actividades (en el caso de un Departamento la tarea que catalizó su funcionamiento fue la puesta en marcha del periódico escolar). Por otra parte, los equipos que contaban con metas explícitas desarrollaron su trabajo, no siempre continuado pero, orientado en una dirección.

El análisis comparativo de la situación de los equipos de ambos centros en cuanto a sus metas muestra que el que un grupo cuente con metas claras no significa que su funcionamiento esté asegurado, sin embargo, para que un equipo funcione es necesario que sus miembros tengan claras algunas metas o alguna tarea a realizar que den dirección y sentido al trabajo grupal.

22. No disponemos de evidencias suficientes para llegar a alguna conclusión en cuanto a la posible influencia de las relaciones de trabajo dominantes en cada equipo sobre la comunidad de metas entre sus miembros. Sin embargo, como ya se ha señalado, los equipos con relaciones de trabajo más cercanas a la colaboración disponían de un conjunto de metas que dirigieron los esfuerzos de sus miembros.

Por otra parte, consideramos que la relación entre la comunidad de metas y el tipo de relaciones de trabajo dominante no es univoca, dado que la existencia de metas comunes también puede contribuir al desarrollo de relaciones de colaboración. Pero puede surgir la pregunta: ¿qué va primero, tener metas comunes o establecer relaciones de colaboración? No creemos que la respuesta a esta cuestión sea clara y directa, sin embargo, siguiendo a LIEBERMAN (1986), nos atrevemos a señalar lo siguiente:

a) por lo general, al principio son actividades o tareas conjuntas las que impulsan la colaboración, no las metas;

b) después de que las personas han trabajado juntas es cuando se clarifican las metas más amplias para la colaboración;

c) de cualquier modo, aunque las motivaciones para establecer relaciones de colaboración pueden ser muy diversas, entre ellas suele estar el querer hacer cosas juntos.

Por último, creemos que es necesario subrayar que la problemática del funcionamiento de los grupos formales en la escuela plantea algunos problemas diferentes (o quizás sean los mismos agudizados), en comparación con la vida de los grupos voluntarios. ARNAUD (1981) señala que para que exista un grupo deben darse dos circunstancias que: varias personas perciban una

meta común y que establecan relaciones para alcanzar dicha meta. Quizás en los grupos voluntarios relaciones y meta común vayan unidos desde el principio, mientras que en los grupos de profesores en la escuela, que suelen tener un carácter formal, arribar a una meta común sea un proceso más prolongado y de características algo diferentes. Por ejemplo, en los centros escolares la obligatoriedad de pertenecer a un grupo formal introduce situaciones no comparables a la formación de un grupo voluntario: por una parte, los profesores no están en el grupo, necesariamente, porque quieren, ni con quienes quieren, y por otra parte, no están allí para abordar metas o tareas libremente asumidas, en buena medida hay que atenerse a lo que está normativamente estipulado. Esto no significa que sea imposible desarrollar relaciones de colaboración en el contexto de grupos formales, sino que a la hora de intentarlo hay que tener en cuenta estas circunstancias (ya sea por parte de los propios coordinadores de los equipos o por agentes de apoyo externo).

A la luz de lo observado en los dos estudios de caso, quizás sería recomendable que los Ciclos y Departamentos se propongan abordar no sólo las tareas estipuladas sino también temas y asuntos que realmente preocupen a sus miembros. El ejemplo del Departamento citado, en el que la tarea que catalizó su funcionamiento fue la puesta en marcha del periódico escolar, puede ser un indicio de que para que un grupo formal funcione se requiere que sus miembros aborden no sólo tareas formalmente establecidas, sino tareas colectivamente definidas y asumidas.

PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES

23. Los profesores del Colegio Federico Mompou participan, como grupo, en la toma de decisiones en los siguientes ámbitos: *curriculum y enseñanza, tareas de los alumnos y disciplina, gestión de recursos (espacios, tiempo,...), y personal de la escuela*. Las decisiones en este último ámbito tienen que ver, principalmente, con la solicitud de personal y con la asignación de responsabilidades. No suelen participar en decisiones sobre con relaciones con la comunidad y con la asignación de recursos.

Los profesores del Colegio Federico Chopin participan, como grupo, en la toma de decisiones en temas relacionados con: *el curriculum y enseñanza*, y *la gestión de recursos (espacios, tiempo,...)*. No suelen participar en decisiones que tienen que ver con tareas de los alumnos y disciplina, relaciones con la comunidad, asignación de recursos y personal de la escuela.

No disponemos de evidencias suficientes para responder a la pregunta de qué tipo de participación predomina en la toma de decisiones en cada una de las escuelas en su conjunto. Sin embargo, las evidencias disponibles -referidas principalmente al proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro, en un caso, y al Proyecto Curricular de Centro en el otro- nos permiten afirmar que, en general, en ambos centros los profesores suelen participar en las decisiones dando el visto bueno a alternativas específicas, mas que sugiriendo alternativas. El el centro con tendencia a la colaboración la Directora o el Equipo Directivo suelen llevar a las reuniones del Claustro propuestas concretas, en las que esperan conseguir, y habitualmente lo consiguen, al apoyo de los profesores.

24. Los ámbitos en los que toman decisiones todos los Equipos Docentes del Colegio Federico Mompou son: *curriculum y enseñanza,* y *disciplina.* Algunos Equipos Docentes toman decisiones en cuanto a la gestión de recursos y las relaciones con la comunidad. Por su parte, todos los Departamentos del centro toman decisiones en el ámbito del *curriculum y la enseñanza.*

El único ámbito en el que toman decisiones todos los Equipos Docentes y Departamentos del Colegio Fedrico Chopin es *el curriculum y enseñanza.*

No disponemos de evidencias suficientes para responder a la pregunta de qué tipo de participación predomina en la toma de decisiones en cada una de las instancias intermedias de coordinación.

25. Un análisis comparativo de los resultados de los centros muestra que en el centro 'colaborativo' los profesores participan en un mayor rango de decisiones en la escuela en su conjunto que en los Equipos (Ciclos y Departamentos); esto puede ser que tenga cierta relación con el hecho de que los profesores se reunieron con bastante más frecuencia como grupo (ya sea en Claustros o en 'reuniones generales') que como Departamentos o Ciclos. Por su parte, en el centro en el que predominan relaciones de aislamiento, el rango de decisiones que los profesores toman conjuntamente es muy similar al que toman en Ciclos y Departamentos.

Aunque quizás no sean suficientes, estos datos parecen apoyar la hipótesis de que a mayor nivel de colaboración mayor participación de los profesores en la toma de decisiones que afectan a la escuela en su conjunto. En el centro que tiende a la

colaboración los profesores, en la escuela en su conjunto, participan en un mayor rango de decisiones que en el Federico Chopin, y lo hacen también en bastantes decisiones que afectan a toda la escuela. El rango de decisiones en las que participan los profesores en Equipos Docentes de Ciclo también es mayor en el centro con tendencia a la colaboración. Esa misma hipótesis también parece funcionar en las instancias de coordinación del centro con tendencia a la colaboración: en aquellas donde parece haber un mayor grado de colaboración -el Ciclo Medio y el Dpto. de Lengua- los profesores participan en un mayor rango de decisiones, que afectan al grupo en su conjunto. En las unidades organizativas con tendencia a la ausencia de colaboración -el Dpto. de Matemáticas, el Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria, y el de Segunda Etapa- los profesores participan en un menor rango de decisiones.

26. En consonancia con los resultados de otras investigaciones (JOHNSON, 1977), en el centro 'colaborativo' la mayor participación de los profesores en las decisiones que afectan al centro en su conjunto no implica un debilitamiento de la Directora, ya que ésta participa activamente en todas las decisiones, excepto en el nombramiento de la persona que ha de ocupar la Dirección.

En el centro 'colaborativo' hay dos temas importantes en los que la última palabra la tiene la Directora: qué temas tratar en el Claustro de Profesores y cuándo hacerlo, y la organización del horario de exclusiva. Ambas decisiones son claves, desde un punto de vista organizativo, y el hecho de que en última instancia dependan de la Directora muestra que ésta dispone de la agenda del Claustro y la distribución del tiempo como instrumentos para el ejercicio de poder (entendido este como la capacidad de hacer modificar las opiniones o los comportamientos de los otros miembros de la escuela).

Curiosamente en el centro con tendencia al aislamiento, la Directora también tiene bastante poder a la hora de tomar decisiones acerca de los horarios de exclusiva. Como ya relatamos, en la reunión inicial del profesorado para comenzar la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, en el último momento, hizo valer su opinión para echar atrás una propuesta de varias profesoras y uno de los miembros del Equipo Directivo en cuanto a las horas para dedicar a la elaboración del P.C.C.

Estas circunstancias corroboran dos de las tesis de DEMAILLY (1987) acerca del tiempo, el poder y las relaciones de trabajo en los centros escolares. Una de ellas es que "*El ejercicio del poder comprende... el control de los encadenamientos temporales*" (DEMAILLY, 1987: 71; cursiva en el original). Las Directoras de ambos centros, pero sobre todo la del Federico Mompou, tienen control sobre los encadenamientos temporales de las horas complementarias o jornada escolar del profesorado. Otra de las tesis de DEMAILLY (1987: 71) es la siguiente:

> "Ejercer cierto poder en la institución escolar consiste en gran parte en *organizar el tiempo de otros*.
> Esto es particularmente visible en los centros escolares en la elaboración de horarios, la confección del uso del tiempo por el director del centro (al mismo tiempo la distribución de servicios es una ocasión de particular importancia par el ejercicio de poder)" (cursiva en el original).

En los centros escolares, pues, parece habitual que el Director tenga la potestad de organizar el tiempo de los demás. Esta circunstancia hay que tenerla en cuenta al abordar el tema de la toma de decisiones en la escuela.

PROCESOS DE COMUNICACION

27. El centro 'colaborativo' se caracteriza, en cuanto a la comunicación descendente, por una práctica particular que consiste en reuniones "informales" de todos los profesores. Se trata de las llamadas 'reuniones generales' en las que la Directora informa al profesorado de temas de interés común. Esto revela que hay una preocupación por parte de la Directora por mantener informado al profesorado acerca de temas que afectan a toda la escuela. Esta preocupación es de destacar porque hay centros en los que es habitual que los profesores no tengan noticia de temas que afectan a la escuela en su conjunto (como, por ejemplo, los asuntos que se tratan en las reuniones periódicas de la Inspección con miembros del Equipo Directivo). En resumen, puede afirmarse que la *comunicación vertical descendente* es relativamente fluida y suele producirse en el contexto de las 'reuniones generales', en conversaciones informales entre la Directora y los coordinadores de los Equipos Docentes de Ciclo, y en conversaciones informales entre la Directora y los profesores. La *comunicación vertical ascendente* suele producirse en conversaciones informales entre Jefes de Departamento o Coordinadores de Ciclo que así lo desean y la Directora, y entre los profesores y la Dirección en las 'reuniones generales' y en conversaciones informales.

En el centro con tendencia al aislamiento el flujo de *comunicación vertical*, tanto descendente como ascendente, parece ser más bien escaso.

28. En el centro con tendencia a la colaboración la *comunicación horizontal* es bastante fluída, suele producirse tanto en contextos formales (las reuniones del Claustro, Ciclos y Departamentos) como en contextos informales ('reuniones generales' y conversaciones informales) e incluye aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-apredizaje en el aula.

En el centro en el que predominan relaciones de aislamiento el flujo de *comunicación horizontal* suele producirse tanto en contextos formales (las reuniones del Claustro, Ciclos y Departamentos) como en contextos informales (conversaciones informales) pero no está centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

29. Aunque no pudimos recoger muchos datos al respecto, en cuanto a la comunicación externa, podemos decir que en el Colegio Federico Mompou existen evidencias que muestran:

a) que existe un flujo de comunicación constante entre el centro y los padres, principalmente a través de la Directora;

b) que existe también un flujo de comunicación con la Administración Educativa Autonómica, canalizada también, en su mayor parte, a través de la Directora,

c) que el centro suele aparecer varias veces a lo largo del curso en la prensa, generalmente en relación a los equipos del club de baloncesto que tiene su sede en el colegio o a actividades complementarias.

La comunicación de los profesores con los padres se canaliza principalmente a través de los siguientes medios:

a) reuniones con los padres de los grupos clase al principio del curso (como también señalamos anteriormente esto suele hacerse en Ciclo Medio y Segunda Etapa, no tanto en Preescolar y Primer Ciclo de Primaria);

b) visitas de padres, en las que pueden conversar individualmente con los maestros de sus hijos;

c) circulares de la Dirección dirigidas a los padres de alumnos -una de las funciones de la Directora es "sacar las circulares informativas a los padres"-, y

d) conversaciones informales de la Directora con los miembros de la Directiva del APA, principalmente la actual Presidenta.

En resumen, la *comunicación externa* con los padres (APA, representantes de los padres en el Consejo Escolar y padres en general) es bastante fluída siendo canalizada, principalmente, a través de la Directora, una de cuyas funciones principales, es servir de enlace entre los profesores y el entorno de la escuela: la administración educativa y la comunidad educativa. La comunicación externa con la Administración se realiza, principalmente, a través de la Directora con el Inspector de zona.

En el Colegio Federico Chopin la *comunicación externa* con los padres (APA, representantes de los padres en el Consejo Escolar y padres en general) no es muy fluída siendo canalizada, principalmente, a través de la Directora. La comunicación externa

con la Administración se realiza, también, a través del Inspector de zona.

30. Aunque las evidencias recogidas no permiten arribar a una conclusión suficientemente fundamentada, el análisis comparativo de los dos centros parece apoyar la hipótesis de que a mayor grado de colaboración entre el profesorado, mayor volumen de comunicación vertical descendente y una comunicación horizontal más centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. El centro 'colaborativo' también se caracteriza por un flujo relativamente constante de comunicación entre los profesores y los padres de alumnos.

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES FINALES

Para terminar vamos a presentar, en primer lugar, algunas conclusiones generales a la luz de las conclusiones de los dos estudios realizados para, luego, sugerir nuevos temas y algunas cuestiones que podrían ser objeto de investigación y profundización.

CONCLUSIONES

1. **Existen pocos centros de EGB/Ed. Primaria en los que las relaciones de trabajo dominantes entre profesores sean de colaboración o cooperación** (en la muestra estudiada la proporción alcanza sólo el 13.6%; colaboración 2 centros -9%- y cooperación 1 centro -4.6%). Por otra parte, el análisis en profundidad de un centro cuyos profesores manifestaron tener relaciones de trabajo colaborativas ha puesto en evidencia que, **aun en contextos supuestamente colaborativos, las relaciones de colaboración son algo excepcional y frágil, y suelen tener un carácter no homogeneo.**

2. Aunque parece habitual que la colaboración no sea algo extendido en los centros en su conjunto, **hay grupos de profesores** (formales como un Ciclo o un Departamento o informales, como grupos de proyectos de innovación o parejas de profesores -lo más habitual) **que mantienen relaciones de cooperación o colaboración en contextos no colaborativos** (centros en los que predominan relaciones de trabajo de aislamiento) **o con colegas de otros centros** (en Canarias casos habituales son la participación en algún MRP o en un Grupo Estable).

3. **El hecho de que las relaciones de trabajo dominantes en un centro sean de cooperación o colaboración no significa que todas las unidades organizativas** (Ciclos y Departamentos) **se caractericen también por tener relaciones de cooperación o colaboración.** En un centro donde, aparentemente, predominaban relaciones de cooperación encontramos que los distintos Departamentos y Equipos Docentes tenían relaciones de trabajo diferentes.

Estas tres primeras conclusiones y la pregunta que provocaron los resultados del ESTUDIO I, ¿por qué los centros de mayor tamaño (mayores de 16 unidades) son aquellos en los que en mayor proporción no predomina algún tipo de relaciones de trabajo?, nos hacen pensar que los esfuerzos por promover relaciones de trabajo colaborativas en un centro escolar en su conjunto deben realizarse, sin dejar de ser una aspiración utópica, desde una perspectiva mucho más realista que hasta ahora,[122] dada la diversidad existente en cada centro en cuanto a los trasfondos, valores, capacidades y aspiraciones de los agentes más directamente implicados en la vida de una escuela (profesores, personal no docente, alumnos y padres). A este respecto, Jean RUDDUCK (1994b: 390) señala lo siguiente:

> "Mi propio trabajo dentro de proyectos que adoptan este enfoque (1994a) -la autora se refiere a la concepción del centro escolar como unidad de desarrollo curricular- sugiere que el concepto de 'escuela como totalidad' puede ser algo romántico: se trata de una ambición que no es fácil de alcanzar, dada la diversidad de sistemas de valores personales de los profesores dentro de una escuela. Necesitamos más estudios sobre iniciativas de desarrollo curricular basado en la escuela como totalidad para comprender cuáles son sus puntos fuertes y cuáles sus debilidades. Necesitamos saber, por ejemplo, si los compromisos generales se reflejan, de hecho, en la práctica. Y también necesitamos saber si la preocupación por fijar metas para toda la institución mejorará, en última instancia, el aprendizaje de los estudiantes."

[122] Nuestra referencia práctica es nuestra experiencia en un proyecto de desarrollo basado en la escuela en La Laguna (Tenerife) y nuestro contacto con otros tres proyectos de mejora escolar (el Programme of Evaluation in Grampian Schools, Aberdeen, Escocia; el proyecto del Teachers Training College de Thronheim, Noruega, y el Proyecto Cordillera, Murcia).

En la misma línea, NIAS, SOUTHWORTH & YEOMANS (1989: 175-179) subrayan que los centros escolares no son organizaciones estáticas, por ello proponen la metáfora del móvil como modo de acercarse al conocimiento de las escuelas como organizaciones. Según ellos esta metáfora ilustra tres principios aplicables a la escuela como organización: percepción, totalidad y equilibrio. Comentaremos, porque vienen al caso, los dos primeros.

En cuanto a la percepción, la metáfora del móvil muestra que ver una escuela es algo inherentemente problemático: no toda la escuela es visible en un momento del tiempo, y la percepción que se tenga de una escuela dependerá de la posición desde donde se mire. Dos corolarios de este principio son: (a) si a las personas que componen una escuela les cuesta tiempo conocer la escuela, cuánto más costará a personas que son 'extrañas' y pasan poco tiempo observando dentro de ella (inspectores, asesores, formadores de profesores, investigadores, etc.), y (b) si cada individuo posee una perspectiva particular de la escuela, nadie puede tener una visión totalmente compresiva.

En cuanto a la imagen de la escuela como totalidad NIAS, SOUTHWORTH & YEOMANS (1989: 178) afirman que se trata de una imagen idealizada:

> "Una escuela no es, en realidad, una organización monolítica. Más bien, se compone de muchas partes diferentes (personas, edificios, equipos y grupos, creencias y valores) que necesitan ser acomodados o reconciliados entre sí antes de que se ajusten mutuamennte. La 'escuela como totalidad' tiene que ser entendida en términos de complejidad y de sus partes constituyentes... El movimiento plantea un problema particular: las escuelas no son lugares estáticos y crear una situación en la que todas las partes (es decir, el personal del centro) se mueva en la misma dirección supone un esfuerzo considerable, requiere bastante tiempo y depende de la oportunidad de contratar personal adecuado... Visto desde otro punto de vista, el potencial para la fragmentación, más que la totalidad, es considerable. Las escuelas pueden quebrarse o dividirse fácilmente debido a las diferencias en percepción, creencia y conducta."

4. **Para que pueda desarrollarse una cultura colaborativa es necesario que se den ciertas condiciones.** La distinción entre interdependencia y oportunidad introducida por LITTLE (1990a) nos parece adecuada. Dentro de la oportunidad, los resultados del ESTUDIO I corroboran que, **tres condiciones necesarias, aunque no suficientes, para la emergencia de relaciones de trabajo colaborativas son: la política institucional, la organización de espacios y tiempos, y el apoyo material.** Aunque son "condiciones mínimas" algunos centros no cuentan con espacios suficientes y adecuados para el desarrollo de reuniones, ni con los recursos materiales mínimos (equipos para hacer copias), como corroboraron algunas entrevistas con miembros de los equipos directivos.

Otras condiciones que contribuyen al trabajo conjunto entre profesores son la organización interna del profesorado en equipos con coordinadores, la formación y el apoyo al trabajo en grupo, y el asesoramiento externo. Aunque los resultados del ESTUDIO I no han confirmado la relevancia de estas variables, consideramos que **cualquier estudio acerca de las condiciones organizativas del trabajo colaborativo debe tomarlas en consideración.**

Los datos recogidos en el ESTUDIO II permiten afirmar que entre los factores que favorecen la colaboración están: que el trabajo en equipo permite el aprendizaje compartido (como señaló una profesora: "aprendemos unos de otros, cosa que no ocurriría si te encierras en tu aula"), la necesidad de solventar problemas de base en el aprendizaje de los alumnos, cierta estabilidad en la plantilla de profesores del centro y en la membresía de los equipos (Ciclos y Departamentos), la continuidad en el liderazgo del centro y de los equipos, el carácter dinamizador del liderazgo del grupo, y una dinámica de trabajo motivadora y participativa.

Mientras que, factores que impiden o dificultan la colaboración son: la ausencia de claridad en las funciones y tareas a desempeñar en equipo, la falta de estabilidad en la membresía de los equipos (Ciclos y Departamentos), la falta de continuidad en su liderazgo, la ausencia de claridad en las funciones y tareas a desempeñar por los coordinadores de los equipos, el tiempo que se consume en otras tareas grupales (habituales, como reuniones de Departamentos, Claustros o excepcionales, como grupos de trabajo sobre el P.E.C. o el proceso de trabajo para la implantación de la jornada continua) e individuales (preparación de las clases, materiales...) que se resta al trabajo de los Equipos Docentes de Ciclo, la ausencia de una buena proporción de los miembros en las reuniones de Departamentos y Equipos Docentes, el carácter no dinamizador del liderazgo del grupo, una dinámica de trabajo discontinua y poco motivadora y participativa, la falta de continuidad en la Dirección y en el Equipo Directivo, un fuerte liderazgo del Director que no delega tareas, y las bajas de profesores y las correspondientes ausencias de sustituciones cuando aquellas duran menos de una semana.

Algunas circunstancias revelaron tener un caracter ambivalente, dependiendo de la interpretación que de ellas hagan los profesores, como el hecho de que haya sólo una unidad de cada nivel. Para una profesora eso impide a los profesores percibir la necesidad de coordinarse, para otra profesora eso mismo impone la necesidad de coordinación entre los profesores.

5. Según el esquema propuesto por HANDY (1988), **la cultura organizativa dominante en la mayoría de los centros** (un 72.7% de la muestra, 16 centros) **parece ser *la cultura de la tarea*.** Sin embargo, un análisis pormenorizado de las frecuencias de respuesta por cultura muestra, por un lado, que en todos los

centros, excepto dos, la cultura del club es la elegida con más frecuencia como no representativa, y, por otro, que el patrón de respuesta más frecuente (en el 50% de los centros) es valorar en primer lugar la cultura de la tarea, en segundo lugar la cultura del rol, en el siguiente nivel la cultura de la persona, y en último lugar la cultura del club.

Las limitaciones del cuestionario, por su misma concepción de la cultura organizativa, por el modo en que presenta las cuestiones -en nuestra adaptación- y por su lugar en el contexto de los otros cuestionarios utilizados nos hacen tomar con cautela estos resultados. Sin embargo, consideramos que la propuesta de HANDY (1988) puede servir como marco de referencia, entre otros. De hecho, a la luz de los datos recogidos, y del conocimiento que adquirimos de los dos centros del ESTUDIO II, nos atrevimos a reinterpretar los resultados adscribiendo a cada centro una cultura algo diferente de la que les fue atribuída en el ESTUDIO I. En conjunción con los factores que, según HANDY & AITKEN (1988), influyen en la configuración de la cultura organizativa (tamaño, flujo de trabajo, ambiente, historia y personas) el esquema de las cuatro culturas (club, rol, tarea, persona) puede ser útil para diagnósticar la cultura de una escuela y tratar de descubrir la mezcla cultural apropiada en un momento de su historia.

Por otra parte, consideramos que sería necesario reconceptualizar la cultura organizativa de los centros teniendo presente, entre otros aspectos, la cultura profesional predominante (HARGREAVES, 1991a; 1991b; 1993).

6. Del mismo modo que la historia personal pesa en la vida de una persona, **la historia organizativa pesa en la vida de una organización.** Circunstancias históricas que pueden influir poderosamente en la vida de una organización son, entre otras, las siguientes: la continuidad o no en la Dirección del centro; el estilo y el carácter (individualista o colegiado) de Dirección de las personas que hayan ocupado ese puesto a lo largo del tiempo; la configuración de la plantilla que 'fundó' el centro; el grado de estabilidad de la plantilla de profesores del centro; el carácter de las relaciones del centro con su entorno; principalmente con los padres y las instancias rectoras, los diversos conflictos surgidos y el modo en que se han afrontado; y, el clima de relaciones entre el personal del centro.

Como la historia consiste no sólo en la descripción de hechos objetivos sino, también, en su interpretación, es decir, en la atribución de significados, **es normal que, aunque compartan un núcleo de valores y experiencias comunes, las distintas personas que componen un centro y que, de algún modo, participan en la vida de un centro tengan visiones diferentes del mismo.** En este sentido, entendemos que el ocupar puestos de responsabilidad de un centro (en el Equipo Directivo o en la coordinación del trabajo de los equipos de profesores), *si se asume seriamente*, puede ser positivo porque obliga a los profesores a pensar en un marco de trabajo más allá de su aula: el grupo de personas de las que es y ante las que es responsable.

Por otra parte, **los relatos que circulan en el centro acerca de su historia** pueden contribuir tanto a su desarrollo como a la emergencia de confictos. Es decir, **pueden ser utilizados para promover intereses comunes o para promover intereses particulares de individuos o grupos.**

7. En Canarias, **la estructura organizativa básica de un centro de EGB/Primaria de menos de 24 aulas suele incluir las siguientes unidades organizativas: Consejo Escolar, Claustro, Director, Jefe de Estudios, Secretario, dos Departamentos (Matemáticas-Ciencias y Lenguaje-Humanidades) y tres Ciclos (Primer Ciclo de Primaria y Preescolar, Segundo Ciclo de Primaria y primer nivel del Tercer Ciclo de Primaria y Segunda Etapa/Ciclo Superior).** En la mayoría de los centros, la exigencia de elaboración del Proyecto Curricular de Centro ha dado lugar a la creación de grupos de trabajo de caracter provisional, no integrados habitualmente en la estructura organizativa formal.

Aunque es cierto que el funcionamiento de los centros públicos esta "sobrerregulado", también es igualmente cierto que en los centros no se cumple toda la normativa en detalle, sino que se adapta a la cultura organizativa, a circunstancias contextuales o a 'conveniencias organizativas' de individuos (p.ej.: el Director) **o de grupos** (p.ej.: el Equipo Directivo). Ejemplos de ello son: que en muchos centros -al menos en el curso escolar cuando fueron recogidos los datos- no estaba en funcionamiento la Comisión de Coordinación Pedagógica, o estando constituída no cumplía las funciones que tiene legalmente atribuídas; y que en uno de los centros estudiados el Director aplicara de modo muy flexible algunas indicaciones de la normativa acerca de las horas de dedicación complementaria, con el objeto de poder contar con la colaboración de los profesores cuando fuera necesario.

Las posiciones de coordinación pedagógica se caracterizan por una difusa definición de funciones, la falta de recursos (concretamente en la autoridad formal atribuída y el tiempo asignado) y el escaso reconocimiento de los colegas. Los profesores acceden a ellas sin formación ni expectativas

positivas, de modo que las personas que las ocupan lo hacen por la necesidad administrativa de ocupar el puesto y no pro iniciativa personal y profesional.

Por último, la distribución del tiempo en la escuela, tanto en lo que respecta a la jornada lectiva y a la jornada escolar del profesorado como a la jornada escolar del alumnado requiere reflexión y reestructuración, tanto por parte de la administración educativa como de los propios profesores en cada centro.

8. La mayoría de estudios recientes acerca de la escuela como organización subrayan que los centros escolares se caracterizan por tener metas poco claras y ambigüas. Por otro lado, sin embargo, parece que la colaboración contribuye al desarrollo de consenso acerca de la vida de la escuela, y consecuentemente de las metas de la escuela.

Como producto, al menos en parte, de la exigencia administrativa de elaborar la Programación General Anual del Centro, cada colegio cuenta con una serie de metas formales que deberían guiar la acción educativa. Los dos centros analizados en el ESTUDIO II tienen una lista de metas formales, en la que predominan las de carácter social y cultural, por lo que podría afirmase que en el ámbito de ambas escuelas como totalidad no hay acuerdos explícitos en cuanto a metas que tengan que ver directamente con la enseñanza en el aula.

Se observan, sin embargo, algunas diferencias significativas en la comparación de ambas listas: las metas del centro en el que predominan relaciones de cooperación son más numerosas y abstractas, abarcan un mayor ámbito de acción educativa e incluyen una meta relativa al trabajo en equipo entre profesores. Por otro lado, el análisis de los planes de centro de

los últimos diez años y conversaciones con profesoras del centro nos llevan a la conclusión de que fueron elaboradas a través de un proceso en el que participaron -más o menos activamente- los profesores del centro, proceso que no ha estado exento de tensiones entre dos perspectivas diferentes en dos ámbitos concretos: el que denominamos énfasis social vs. énfasis académico, y el que caracterizamos como tomar en cuenta a los padres vs. dar prioridad a los profesores. No obstante, las metas del centro no se reflejan luego en planes de acción específicos.

Por contraste, en el plan de centro de la escuela en la que predominaban relaciones de trabajo de aislamiento las metas tenían su reflejo en sendos planes de acción que, sin embargo, no se llevaron completamente a la práctica.

Todo ello nos lleva a pensar:

a) que no está desencaminada la tesis de WEICK (1976) según la cual en los centros escolares existe una débil articulación entre fines y medios, entre intenciones y acciones;

b) que no es suficiente disponer de metas claras, sino que, además, hace falta buscar modos (la elaboración de planes de acción es una forma de hacerlo) de trasladarlas a la práctica;

c) que no es suficiente con tener planes de acción, que hay que movilizar a las personas para llevarlos a la práctica.

En este sentido, una de las preocupaciones principales de la Directora de uno de los centros estudiados era precisamente esa: cómo involucrar a los compañeros en la vida y el trabajo de la escuela fuera del aula, y según ella eso "es cada vez es más difícil". Así lo ha expresado SERGIOVANNI (1991: 328): "Uno de los problemas persistentes de la gestión es obtener la avenencia

del profesorado, y este problema se encuentra en el núcleo central del rol de director."[123]

En otro orden de cosas, las tensiones existentes en cada centro entre diversas perspectivas, en un caso acerca del objetivo básico de la escuela y de las relaciones con los padres, y en el otro acerca de las necesidades de los alumnos y la concepción de la propia tarea docente, muestra que detrás de la decisión de adoptar ciertas metas para una escuela se esconden opciones de valor.

Por último, **las evidencias recogidas, aunque muy fragmentarias, apuntan en la dirección de que las relaciones de trabajo cooperativas o colaborativas promueven el logro de acuerdos acerca de las metas comunes de la escuela.** Así mismo, el análisis comparativo de las metas de los equipos de profesores de los dos centros estudiados muestra que el que un grupo cuente con metas claras no significa que su funcionamiento esté asegurado; sin embargo, para que un equipo funcione es necesario que sus miembros tengan claras algunas metas o alguna tarea a realizar que den dirección y sentido al trabajo grupal. Precisamente los equipos de profesores con relaciones de trabajo más cercanas a la colaboración disponían de un conjunto de metas que focalizaron los esfuerzos de sus miembros.

9. Aunque las evidencias recogidas en torno a la toma de decisiones y la comunicación fueron realmente escasas, no quisieramos terminar sin recordar, con todas las precauciones necesarias, algunas de las conclusiones alcanzadas.

---

[123] Siguiendo a ETZIONI (1961), SERGIOVANNI (1991: 53) entiende por avenencia o conformidad "en primer lugar, cómo consiguen las escuelas que profesores y alumnos se impliquen en su trabajo y, luego, cómo se mantiene esa implicación a lo largo del tiempo."

Por una lado, las evidencias recogidas parecen apoyar la hipótesis de que a mayor nivel de colaboración mayor participación de los profesores en la toma de decisiones que afectan a la escuela en su conjunto. En el centro relaciones de trabajo cooperativas los profesores, en la escuela en su conjunto, participaban en un mayor rango de decisiones que en el que predominaban relaciones de aislamiento, y lo hacían en bastantes decisiones que afectan a toda la escuela. También, el rango de decisiones en las que participaban los profesores en Equipos Docentes de Ciclo también era mayor en el centro con tendencia a la colaboración. Esa misma hipótesis también parece funcionar en las instancias de coordinación del centro cooperativo: en aquellas donde parecía haber un mayor grado de colaboración los profesores participaban en un mayor rango de decisiones que afectan al grupo en su conjunto. En las unidades organizativas en las que no predominaba la colaboración los profesores participaban en un menor rango de decisiones.

Por otro lado, y en consonancia con los resultados de otras investigaciones (JOHNSON, 1977), en el centro 'cooperativo' la mayor participación de los profesores en las decisiones que afectan al centro en su conjunto no implicaba un debilitamiento de la Directora, ya que ésta participaba activamente en todas las decisiones, excepto en el nombramiento de la persona que había de ocupar la Dirección.

Por último, el análisis comparativo de los dos centros parece apoyar la hipótesis de que a mayor grado de colaboración entre el profesorado, mayor volumen de comunicación vertical descendente y una comunicación horizontal más centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. El centro con tendencia a la colaboración también se caracteriza por un flujo relativamente constante de comunicación entre los profesores y los padres de alumnos.

Teniendo como referencia la revisión realizada en el marco teórico y los resultados de los dos estudios presentados proponemos el siguiente esquema para el análisis de las relaciones de trabajo entre profesores.[124]

A. Al abordar el tema de las relaciones de trabajo entre profesores conviene tener en cuenta tres contextos: los grupos de profesores, el centro en su conjunto y el sistema educativo.

El primer contexto, o ***microcontexto***, incluye las relaciones diádicas entre colegas y también los grupos (formales e informales) dentro de la escuela. Entre los grupos formales están, entre otros, los Equipos de Nivel o Ciclo, los Departamentos y los Equipos de proyectos administrativamente reconocidos, entre los grupos informales están, por ejemplo, los Equipos de proyectos no reconocidos administrativamente y cualquier grupo informal, principalmente si está basado en fundamentos pedagógicos o en el estatus profesional de sus miembros (CERI/OCDE, 1983).

El segundo contexto, o ***mesocontexto***, está constituído por el centro escolar como unidad organizativa, y por las relaciones que se establecen entre un centro y otros centros -ya sea a iniciativa institucional con la implicación de todos o la mayoría de sus miembros, o a iniciativa particular (de carácter individual, p.ej.: grupos de innovación formados por miembros de distintos centros, o colectivo, p.ej.: grupos de innovación constituídos por subgrupos de distintos centros).

[124] Hemos de señalar que el modelo que se ofrece es más ambicioso que el utilizado en ambos estudios. Antes de realizar el trabajo de campo hubiéramos sido incapaces de proponer el modelo que presentamos aquí.

El tercer contexto, o ***macrocontexto***, lo conforman las relaciones del centro con los diversos agentes que forman parte del sistema educativo, especialmente con las autoridades educativas (de la Comunidad Autónoma, y del Estado) y sus cuerpos administrativos, y con otros agentes del entorno (padres, grupos de presión comunitarios, asociaciones profesionales...). Desde este tercer contexto se imponen *demandas* y se ofrecen *apoyos* a las relaciones de trabajo entre profesores (BIRD & LITTLE, 1986).

B. En el análisis de las relaciones de trabajo entre profesores proponemos tomar en consideración las siguientes dimensiones: tipos de relaciones de trabajo, condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores, extensión, persistencia temporal, amplitud curricular, pespectiva temporal, profundidad, y contenido de las relaciones colegiadas.

Cada una de estas dimensiones se pueden estudiar a partir de las siguientes consideraciones e interrogantes. En los dos primeros contextos señalados es donde tienen lugar las relaciones de trabajo entre profesores y es en ellos donde pueden plantearse las cuestiones que se sugieren.

(a) *Tipos de relaciones de trabajo entre profesores y normas de interacción.* El estudio de las relaciones de trabajo entre profesores puede comenzar con la identificación de los tipos de relaciones de trabajo habituales entre profesores. Esto puede llevarse a cabo echando mano de clasificaciones ya elaboradas como las propuestas por LITTLE (1982, 1990b) u observando y registrando *in situ* las interacciones cotidianas, y conversando con los profesores.

1. ¿Qué tipos de relaciones de trabajo entre profesores se observan en el centro, grupo o equipo? ¿el intercambio de historias e ideas? ¿el intercambio de ayuda y apoyo? ¿el intercambio de métodos y materiales? ¿el trabajo conjunto? ¿o una mezcla de ellos?

2. ¿Qué normas de interacción predominan entre profesores? ¿normas de colegialidad y experimentación? ¿normas de independencia y no interferencia?

(b) *Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores.* Al estudiar las relaciones de trabajo entre profesores es conveniente prestar atención también a las características del contexto de trabajo que facilitan o dificultan la interacción entre colegas. Entre dichas características hay algunas que tienen que ver con formas de organización o normas culturales de la propia escuela o grupo, pero también hay otras que vienen determinadas externamente.

1. ¿Qué demandas recibe la escuela del entorno inmediato y de la administraciones educativas? ¿Qué demandas en cuanto al orden moral en la escuela? ¿Qué demandas en cuanto a los resultados en el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué demandas de cambio? ¿Qué demandas en cuanto al curriculum (p.ej.: la elaboración de un marco curricular para el centro)?

2. ¿De dónde provienen las demandas de colaboración? ¿Del propio centro o grupo, o de instancias externas al mismo?

3. ¿De qué manera llegan las decisiones políticas y administrativas a la escuela y en qué se traducen? ¿cómo reinterpretan los profesores y los centros las metas, las

normativas legales y administrativas, y las demandas externas de colaboración?

4. ¿Qué apoyos recibe la escuela ¿Qué apoyos para favorecer la convivencia? ¿Qué apoyos para promover el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué apoyos para contribuir a la mejora de la escuela?

5. Apoyo a las relaciones colegiadas desde la política institucional de la escuela y desde la administración educativa.

5.1. ¿Qué apoyo simbólico y qué incentivos se atribuyen al trabajo cooperativo desde la administración educativa?

5.2. ¿Qué apoyo simbólico y qué incentivos se atribuyen al trabajo cooperativo desde la política institucional del centro? ¿Describen y fomentan el director y el equipo directivo el trabajo cooperativo? ¿Modelan ellos mismos esa conducta? ¿Proporcionan apoyo material aquellos profesores que experimentan y colaboran? ¿Incentivan a aquellos profesores que se unen a tal empresa? ¿Defienden a los colegas cuando sus iniciativas son amenazadas?

6. Organización de los centros en equipos y liderazgo de los profesores.

6.1. ¿De qué modo se apoya la organización de los centros en equipos y el liderazgo de los profesores desde la administración educativa?

6.2. ¿De qué modo se apoya la organización de los centros en equipos y el liderazgo de los profesores desde la política institucional del centro?

7. Participación e influencia de los profesores en la toma de decisiones acerca del curriculum y de temas que afectan a la escuela en su conjunto.

7.1. ¿Qué capacidad atribuyen la normas legales y administrativas a los profesores la toma de decisiones sobre temas curriculares? ¿Qué capacidad atribuyen la normas legales y administrativas a los profesores la toma de decisiones qué afectan a la escuela?

7.2. ¿Qué influencia tienen los profesores en la toma de decisiones qué afectan a la escuela? ¿Qué influencia tienen los profesores en la toma de decisiones sobre temas curriculares? ¿Cómo se toman las decisiones qué afectan a la escuela?

8. Estructuración del tiempo.

8.1. ¿Disponen los profesores de tiempo para el trabajo conjunto dentro de su horario laboral? ¿Es suficiente en relación con las demandas de colaboración? ¿Qué uso del tiempo promueven las normas legales y administrativas?

8.2. ¿Cómo se organiza en el centro el tiempo de la jornada laboral del profesor? ¿Disponen los profesores, como Claustro y los distintos Equipos y Departamentos, de tiempo para el trabajo conjunto?

9. Formación y asesoramiento para el trabajo en equipo.

9.1. ¿Han tenido los profesores la oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades para el trabajo en grupo en su formación inicial? ¿Tienen los profesores oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades para el trabajo en grupo en su formación permanente? ¿Han recibido o reciben los profesores asesoramiento para el trabajo en grupo?

9.2. ¿Tienen los profesores oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades para el trabajo en grupo y de recibir asesoramiento para el trabajo en grupo como parte de la política de formación de su propio centro?

10. Recursos materiales y humanos para el trabajo en equipo.

10.1. ¿Dota la Administración Educativa a los centros de los recursos materiales y humanos suficientes para que sea posible el trabajo en equipo?

10.2. ¿Se dota el centro -dentro de sus posibilidades- de los recursos materiales suficientes para que sea posible el trabajo en equipo? ¿Organiza sus recursos (materiales y humanos) para facilitar la colaboración?

(c) *Extensión de las relaciones colegiadas.* La extensión se refiere al número de profesores y grupos que participan de las relaciones colegiadas.

1. ¿Quiénes participan en los distintos tipos de relaciones colegiadas: parejas de profesores, un grupo reducido, una unidad organizativa, varias unidades organizativas o prácticamente todo el centro?

2. ¿Es aplicable a las relaciones colegiadas el concepto de "masa crítica"? En caso afirmativo, ¿cuál es la "masa crítica" necesaria para que las relaciones colegiadas se 'extiendan' a todo un grupo o escuela?[125]

(d) *Persistencia temporal de las relaciones colegiadas.* Esta dimensión tiene que ver con la duración y el carácter temporal o permanente de las relaciones colegiadas.

[125] LITTLE (1984) señala que en dos programas de desarrollo profesional los diseñadores establecieron el siguiente criterio: un tercio del claustro en centros de secundaria, y una cuarta parte del claustro en centros de primaria.

¿Está centrada la relación colegiada en eventos e iniciativas especiales o está firme y continuamente insertada en las relaciones interpersonales cotidianas?

(e) *Amplitud curricular en las relaciones colegiadas.* La amplitud curricular se refiere al espacio curricular que está afectado por las relaciones colegiadas.

¿Alcanza la relación colegiada al valor y el propósito del juicio curricular y pedagógico o está limitada a unidades didácticas o asignaturas específicas?

(f) *Perspectiva temporal de la acción conjunta.* Esta dimensión tiene que ver con la amplitud de la perspectiva temporal con la que los profesores abordan las relaciones colegiadas.

¿Reflejan las relaciones colegiadas un interés por la planificación a largo plazo o más bien una preocupación exclusiva por lo inmediato y lo práctico?

(g) *Profundidad de las relaciones colegiadas.* La profundidad se refiere al nivel de la práctica al que afectan las relaciones colegiadas.

¿Atiende la relación colegiada a los principios o la ética de la práctica, o se limita a consejos prácticos o al intercambio de materiales?

(h) *Contenido de las relaciones colegiadas.* Como señaló LITTLE (1990a) esta es una dimensión abandonada en la investigación acerca de las relaciones de colaboración.

¿Qué temas (sustantivos) constituyen el contenido de la colaboración? ¿Qué metas compaten los profesores que mantienen relaciones colegiadas? ¿Qué valores y creencias compaten los profesores que mantienen relaciones colegiadas?

Al analizar la colaboración es posible cruzar algunas de las dimensiones enumeradas. Por ejemplo: Si en un centro se observan los siguientes tipos de relación: el intercambio de historias e ideas, y el intercambio de ayuda y apoyo ¿qué extensión y persistencia tienen en el centro en su conjunto y en cada uno de sus Departamentos?

Consideramos que la propuesta de HARGREAVES (1991a, 1991b, 1993) en cuanto a las formas de la cultura profesional es una conceptualización que sintetiza las dimensiones propuestas. No obstante, el esquema que proponemos puede utilizarse como heurístico en conjunción con dicha propuesta.

En penúltimo lugar, al analizar las relaciones entre profesores, hay dos cuestiones importantes que no convendría descuidar. Por un lado, ¿qué sentido dan los profesores a sus relaciones de trabajo? Y, por otro, ¿qué significado puede atribuírsele a las relaciones de trabajo y a las normas de interacción) en el contexto de que se trate (centro o grupo d profesores), considerando las demandas y apoyos del entorno?

Por último, otro ámbito del análisis relevante lo constituyen los beneficios y, en general, las consencuencias de las relaciones de trabajo dominantes entre profesores para los propios profesores, para la escuela en su conjunto, y para los alumnos.

PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué nuevos temas de investigación sugiere, de un modo u otro, nuestro trabajo? Tenemos la certeza -que, seguramente, se confirmará en la presentación pública de este trabajo- de que una de las críticas de las que será objeto nuestra investigación será la de haber sido una empresa demasiado ambiciosa y, ciertamente, habremos caído en el mal que diagnostica un conocido refrán: "El que mucho abarca poco aprieta". Sin embargo, también tenemos la certeza -y la satisfacción- de haber suscitado más preguntas, problemas y vías de investigación de las que hemos sido capaces de resolver.

Quisieramos destacar algunos temas, sin orden de prioridad, algunos de los cuales quizás sean 'viejos' en otros contextos pero en el nuestro son novedosos:

1. Por un lado, está el tema de ***las relaciones entre tiempo y poder en las organizaciones escolares.*** Consideramos que las relaciones de trabajo entre profesores habría que estudiarlas prestando atención al uso y control del tiempo en las escuelas, especialmente de la jornada escolar del profesorado (PEREZ GOMEZ, 1992).

En la interpretación de los estudios de casos que componen el ESTUDIO II recurrimos a un artículo muy sugerente de DEMAILLY (1987), alguna de cuyas observaciones podrían ser el punto de partida para una investigación sobre el tema. Por ejemplo: DEMAILLY (1987: 70, nota a pie de página) citando otra fuente señala que "El grado de poder de que se dispone en una organización sindical es función directa del tiempo de presencia y de la disponibilidad". ¿Ocurre lo mismo en las escuelas? Si es así, ¿qué implicaciones tiene esto para los intentos de

transformación de la vida organizativa en la dirección de democratización? En cualquier caso, en futuras aproximaciones al estudio de las relaciones de trabajo entre profesores debería prestarse atención a este asunto.

La primera tesis del autor (*"El tiempo funciona como recurso en las relaciones de poder de los agentes con su entorno humano de trabajo"*) merece ser explorada. En este sentido DEMAILLY (1987: 70-71) señala que:

> "La inversión temporal funciona como recurso y es lo que permite al individuo negociar elementos de satisfacción personal o colectiva (buen empleo del tiempo, 'clase de proyectos', 'Proyectos de Acción educativa'), incluso promociones.
>
> Uno podría, sin duda, analizar (parcialmente) cómo en la Educación Nacional la mayoría de los puestos de mayor prestigio o responsabilidad son confiados a hombres (que, teniendo un mayor tiempo de ocio, se benefician de una mayor posibilidad de movilidad para sus inversiones profesionales) y que se reserva a una mayoría de mujeres el 'tiempo completo': encerradas en la clase (y en la circunsripción), más el trabajo doméstico, apoyándose en estos fenómenos."

Al hilo de la segunda tesis (*"El ejercicio del poder comprende igualmente el control de los encadenamientos temporales"*) DEMAILLY (1987: 71) afirma que

> "El ejercicio del poder de los enseñantes como resistencia a una decisión de su dirección puede adoptar, particularmente, las siguientes formas: no dedicar tiempo al trabajo allí donde y en el momento en que la dirección lo esperaría (estigmatizada como 'resistencia al cambio' o 'fuerza de inercia') o cambiar de dirección los encadenamientos previos: ejemplo: aportar en una reunión un contra-dossier el mismo día que debería debatirse y tomarse definitivamente una decisión."

Los modos en que los profesores se resisten al ejercicio del poder expresado a través de los encadenamientos temporales es un tema que merece exloración. En relación a este tema DEMAILLY (1987: 73) señala lo siguiente:

"Se puede deducir de todo esto que, en caso de tentativa de modificación de un equilibrio estable, todo individuo tenderá a reaccionar para:

- mantener o reducir su tiempo controlado por los otros;
- tratar de controlar el uso de recursos temporales de otros;
- utilizar sus propios recursos en el contexto de sus propias estrategias, generalmente ocultando la ampliación de estos recursos (o revelándolos bruscamente, si es necesario);
- desarrollar su dominio de encadenamientos, es decir reducir su incertidumbre en cuanto al comportamiento de otros.

Tales fenómenos entran en funcionamiento en el caso de proyectos de innovación relativos a la gestión del centro: democratización del modo de elaboración de la política del centro, gestión participativa, puesta en práctica de un tejido de concertación y de una 'responsabilización de los enseñantes'."

Al desarrollar la tercera tesis ("El ejercicio de cierto poder en la institución escolar consiste en gran parte en *organizar el tiempo de otros*") plantea temas de investigación muy sugerentes:

"Para un individuo dado, lo que está en juego es tener mas poder sobre su tiempo que sobre las personas sobre las que ejerce cierto poder y/o en la capacidad de resistir a los que tienen poder para organizar su tiempo. El sentido en el que funciona aquí el término 'poder' es por lo tanto próximo al contra-poder; espacio de 'libertades', de 'juego', de imprevisibilidad para los demás, medio de esquivar las 'disciplinas'. Uno puede pensar así en las distintas formas de resistencia puestas en funcionamiento frente al taylorismo, descritas por los sociólogos del trabajo, o en las resistencias de los enfermos descritas por Goffman en 'Asiles'" DEMAYLLY, 1987: 72).

También merecerían exploración las distinciones que hace entre funcionarios por empleo de tiempo y funcionarios por agenda, y los diferentes estatus de los enseñantes según la proporción de tiempo controlado en el tiempo de trabajo y según el rigor del control:

"A nivel de la Educación Nacional, estas capacidades de movilización de recursos, de control de encadenamientos y de resistencia están más o menos *objetivadas en roles, estatus, diplomas, grados...*

Se pueden oponer los funcionarios por empleo de tiempo y los funcionarios por agenda. Es decir de una parte los hombres y mujeres cuyo tiempo está regulado por la institución (lo mismo que las posibilidades de negociación) y regulado de un día para otro o de una semana para otra (que difícilmente permiten la apertura a lo imprevisto, a la modificación de inversiones), y de otra parte aquellos que organizan ellos mismos su tiempo.

Por otra parte, se pueden oponer los diferentes estatus de los enseñantes *según la proporción de tiempo controlado en el tiempo de trabajo* (del maestro de primaria al catedrático universitario) y *según el rigor del control*: es significativo a este respecto el ejemplo del tratamiento diferencial del acto administrativo denominado "autorización de ausencia", de la escuela primaria a la enseñanza superior (de un lado, son muy raros y a iniciativa del superior jerárquico, en el otro extremo, los enseñantes se otorgan a sí mismos sus autorizaciones de ausencia)" (DEMAILLY, 1987: 72-73).

Esta última distinción da lugar a una interesante tabla de cualidades del tiempo personal:

"Estos *polos de cualidades de tiempos personales*

flexible	rígido
abierto a la improvisación, al aprovechamiento de la ocasión	no permite aprovechar las oportunidades
permite rechazar una demanda, una presión	no permite rechazar una convocatoria (el empleo del tiempo es conocido)
contiene una alta proporción de tiempo de trabajo "libre"	contiene una pobre proporción de tiempo libre y de tiempo no controlado en el tiempo de trabajo
la utilización de recursos temporales es fácil de controlar motivos de demanda de	sometido a control detallado (presencia, puntualidad, autorización de ausencia)

son los *índices* de posiciones diferentes de poder" (DEMAILLY, 1987: 73).

En relación al tiempo en el trabajo del profesor, Andy HARGREAVES (1992) también ha publicado un artículo muy sugerente en el que afirma que "la clave puede ser, en fin, no la *cantidad de tiempo* del que se disponga fuera del aula, sino cómo se usa ese tiempo y quién controla ese uso". Esta tesis es coherente con las apreciaciones de DEMAILLY (1987) y requeriría ser explorada. Por último, hablando desde las perspectiva de la práctica, sería interesante investigar y ensayar modos a través de los cuales los profesores ejercen y pueden ejercer mayor control sobre el tiempo de trabajo y su uso en los centros escolares.

2. Por otro lado, está el estudio de ***la vida de los grupos de profesores***. Como ya señalamos previamente, dado que los centros escolares no son entidades uniformes, lo que ocurre en una unidad organizativa no necesariamente ocurre en otra (WILSON y CORBETT, 1983). En este sentido sería interesante investigar cómo evoluciona el tipo de relaciones de trabajo dominante en las distintas unidades organizativas formales (Claustro, Ciclos, Departamentos,...) o informales (grupos de innovación,...), tanto de centros en los que predomine el aislamiento y como de otros en los que predomine la colaboración.

En el citado trabajo de DEMAILLY (1987) se presentan algunas hipótesis de partida sobre la vida de los equipos de innovación en los centros escolares. Nuestra experiencia concreta en el asesoramiento a dos equipos de innovación y los sencillos análisis realizados de la vida de los equipos formales en uno de los estudios de casos nos hacen sospechar que las reflexiones de DEMAILLY (1987) sobre grupos de innovación puede que se queden cortas respecto a los equipos formales (Ciclos y Departamentos), ya que hemos observado -al menos en el caso citado- que la vida de éstos últimos suelen ser mucho más volatil (debido, entre otros factores, a la inestabilidad en su composición, a los frecuentes cambios en su coordinación y a la indefinición de sus funciones desde la perspectiva de los propios profesores). Un estudio longitudinal de la vida de grupos formales en la escuela sería muy instructivo, no meramente desde el punto de vista del conocimiento sino también desde la perspectiva de la mejora de la escuela.

3. En tercer lugar, un tema no tan novedoso, sino más bien recurrente en la investigación en organización escolar, es la cuestión de ***la influencia del tamaño del centro*** **en la vida organizativa.** ¿Facilita o dificulta las relaciones de

colaboración? ¿y la toma de decisiones? ¿y la innovación en la escuela?

En el informe del Centre for Educational Research and Innovation sobre la escuela creativa, que hemos citado ampliamente (CERI/OCDE, 1983: 84) se afirma lo siguiente:

> "es difícil definir cuál es el tamaño óptimo de una escuela que aspira a ser creativa; pero es evidente que, cuanto mayor es una escuela (es decir, cuanto mayor sea el número de profesores y alumnos), la comunicación se hace más difícil dentro y entre los grupos de personas, a menos que éstos puedan subdividirse adecuadamente en subunidades. La respuesta puede estar no tanto en el justo medio (que la experiencia muestra difícil de lograr), sino en una combinación de pequeñas unidades manejables dentro de complejos escolares más amplios, o en la división de grandes centros en subunidades de tamaño adecuado."

Esta afirmación reconoce lo inmanejables que son los centros de grandes proporciones, aunque no los desecha. Sin embargo, EISNER (1979: 61), por ejemplo, sugiere que cuando las escuelas exceden cierto tamaño ésto se convierte en un obstáculo para la flexibilidad:

> "El tamaño, especialmente cuando las escuelas exceden los setecientos u ochocientos alumnos, con frecuencia se convierte en un obstáculo para la flexibilidad. Cuando se ha de hacer frente a cientos de profesores y miles de alumnos, la atención a la diversidad se hace difícil. La maquinaria de la organización se impone, a pesar de la afirmación de que las escuelas de mayor tamaño pueden proporcionar una amplia variedad de opciones a los alumnos con necesidades o intereses especiales."

Aunque la segunda parte de esta afirmación se aplica más bien a centros de secundaria, la tesis de EISNER (1979) implica que en centros de gran tamaño el cambio educativo es aún más complejo. Pero, paradójicamente, según otros autores, los centros grandes incrementan 'la zona de control' o 'zona de influencia' (BELTRAN, 1992) de los profesores:

> "Watson (1969) sugirió que *a medida que las escuelas aumentan de tamaño se incrementa 'la zona de control' de los profesores dado que la estructura organizativa se hace más compleja*. El cambio, en términos de organización y gestión, es tanto cualitativo como cuantitativo. Los

> profesores de centros grandes, en distintos niveles de responsabilidad, han estado trabajando en situaciones y relaciones muy diferentes, en muchos aspectos, que las de los centros pequeños. Inevitablemente, ha habido una gran cantidad de delegación y un correspondiente cambio en la función del director. El incremento en la participación de los jefes de departamento no elimina necesariamente que el director asuma la responsabilidad última por lo que ocurre en le centro; no cambia su rol tradicional" (STATON (1978: 47).

Estas pocas citas confirman la conclusión de TYLER (1991) de que los efectos del tamaño de la escuela parecen muy complejos dado que se asocian a otras condiciones organizativas de los centros. El la aplica a los efectos sobre los niveles de innovación, pero nosotros consideramos que quizás pueda extenderse a otros aspectos de la vida organizativa de las escuelas.

Por otra parte, los cinco centros estudiados por NIAS, SOUTHWORTH & YEOMANS (1989) eran muy pequeños (entre 5 y 8 unidades, 7 y 9 profesores, y 155 y 262 alumnos); los estudiados en profundidad por nosotros son relativamente pequeños (9 y 15 unidades, 12 y 18 profesores y 232 y 481 alumnos, respectivamente). Sería necesario realizar estudios sobre la colaboración en centros de mayor tamaño. En suma, consideramos que todos estos asuntos relacionados con el tamaño de los centros merecen una investigación profunda y sistemática.

4. Otro tema del que se empieza a hablar en nuestro contexto, pero del que no existen todavía muchos datos de investigación, es ***la estructura del puesto de trabajo de los profesores*** (vid. GIMENO SACRISTAN, 1987a; GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, 1993; MARTINEZ BONAFE, 1993).[126] Consideramos que el estudio de las relaciones de trabajo entre profesores habría que situarlo en el contexto de la estructura del puesto de trabajo de

[126] En nuestro Departamento se está iniciando también una línea de trabajo sobre este tema dirigida por el Dr. Javier Marrero Acosta.

los profesores. Por otra parte, esto está íntimamente relacionado con el uso y el control del tiempo en las escuelas.

5. En quinto lugar, se hace necesario explorar ***las relaciones entre la colaboración y el grado de autonomía de profesores y centros en el diseño y desarrollo del curriculum.*** Como bien ha señalado HARGREAVES (1991b: 228) uno de los obstáculos para el desarrollo de culturas colaborativas se encuentra en el carácter que tenga el curriculum prescrito:

> "Allí donde la Administración educativa nacional, provincial o local produce guías curriculares muy detalladas, centradas en el contenido, a los profesores se les deja poco en lo que colaborar. Cuando se introducen nuevos programas, un nuevo curriculum, o los profesores cambian de un nivel a otro, muchas de las energías de los profesores fuera del aula se distraen aprendiendo los detalles del nuevo curriculum, de modo que queda poco tiempo, energía o perspectiva para desarrollar programas con otros colegas."

En nuestro contexto, en un trabajo sobre las reformas curriculares y el profesorado, GIMENO SACRISTAN (1987a) ha subrayado, muy certeramente, que la autonomía de los profesores en cuanto al diseño del curriculum depende no sólo del carácter del curriculum prescrito sino de otras variables, en las que, además, los profesores tienen diverso grado de influencia como consecuencia de su formación y de la participación que se les atribuye en su configuración. La autonomía es una cuestión compleja que no se implanta por decreto, no simplemente se otorga sino se gana y se contruye.

> "el diseño de la enseñanza engloba muy diferentes aspectos: consideración de contenidos, peculiaridades de los alumnos, materiales disponibles, experiencias de aprendizaje que la metodología adecuada debe estimular, ciertas peculiaridades organizativas de los centros, etc. (...)
>
> Lo que ocurre es que el poder de decisión de un profesor y las posibilidades de ejercerlo, en tanto posea los saberes necesarios para hacerlo, es muy diferente en cada una de las variables que se entrecruzan en el diseño. Mientras los profesores tienen, teóricamente, un ámbito real de autonomía en los aspectos metodológicos o en la contextualización de los saberes que transmite el curriculum, por ejemplo, aunque fuertemente condicionada por las estructuras escolares, su ámbito de autonomía en diseñar la organización de los contenidos es

mucho más baja. Lo mismo que tiene escasa autonomía en la modificación de las trabas organizativas" (GIMENO SACRISAN, 1987a: 161).

En esta línea HARGREAVES (1991b: 229) ha argumentado lo siguiente:

"Si la colaboración ha de trinfar no sólo sobre el individualismo sino también sobre la inmediatez y el conservadurismo, el desarrollo del curriculum debe volverse a conectar con el desarrollo del curriculum, de modo que haya algo suficientemente amplio y significativo en lo que colaborar."

Estas palabras traen a nuestra memoria una de las tesis básicas de STENHOUSE (1984, 1987).

6. En sexto lugar, como ha sugerido HARGREAVES (1993), parece necesario prestar atención al reverso de la colaboración, ***el individualismo: sus distintos tipos, así como las condiciones personales y organizativas que lo favorecen.*** HARGREAVES (1993) ha identificado tres tipos de individualismo: forzado, estratégico y elegido, que merecerían ser explorados en nuestro contexto. También ha encontrado una serie de circunstancias que lo favorecen, y que deberían ser objeto de investigación en nuestro contexto. Entre ellas podemos citar las siguientes: estilos de dirección y liderazgo escolar que no promueven la implicación del profesorado en la toma de decisiones; centros con estructuras arquitectónicas celulares; escasez y baja calidad de espacios disponibles para que adultos trabajen juntos; escasez de profesores sustitutos; masificación estudiantil con la consiguiente proliferación de aulas provisionales; dificultades en la previsión de tiempos de planificación conjunta debido a la complejidad de los horarios en centros grandes; la no disponibilidad de colegas que permitan liberar algunas horas en centros pequeños; la sobredediçación de los profesores a su trabajo; lo difusas que son las metas de la enseñanza; las crecientes presiones y expectativas externas respecto a la evaluación de la función docente, y respecto a la provisión de

adaptaciones curriculares para el cada vez mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales integrados en aulas ordinarias; la biografía personal de los profesores y sus experiencias de socialización profesional.

7. Por último, ***los cambios que va a provocar la reforma educativa en la configuración organizativa de los centro escolares*** van a ser una oportunidad excepcional para profundizar en el conocimiento de la escuela como organización y en los procesos de cambio educativo.

Nos referimos, por un lado, a la transformación de los centros de E.G.B. en centros de Primaria, y la consiguiente reestructuración organizativa: ¿qué cambia en la estructura organizativa de los centros? ¿se simplifica la estructura al desaparecer los Departamentos?; y por otro a la transformación de los centros de B.U.P. y F.P. en centros de Secundaria: culturalmente ¿no supondrá un choque la integración de profesores de E.G.B. y B.U.P. o F.P.?, estructuralmente ¿qué configuración adoptarán los centros? ¿se desarrollará un estructura de 'cuidado pastoral' de los alumnos, de modo similar a lo ocurrido en Inglaterra y Gales con la introducción de la escuela comprensiva (BALL, 1989)?

Otras cuestiones que han ido apareciendo a lo largo del camino, no todas surgidas directamente de nuestro trabajo de investigación, son las siguientes:

a) La colaboración es un aspecto importante en el proceso de mejora de la escuela pero ¿es el más importante? ¿Debe comenzar siempre por ahí el cambio para que sea duradero o pueden haber otras 'avenidas de entrada'? (FULLAN et. al., 1990; HOPKINS, 1992)

b) La colaboración *per se* no siempre es positiva (HARGREAVES, 1993; LITTLE, 1990b; GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, 1993). Frente a la colaboración impuesta o la colegialidad artificial el individualismo estratégico (BOLIVAR BOTIA, 1993; HARGREAVES, 1991a; 1991b; 1993; SMYTH, 1991;) puede ser un modo de resistencia legítimo.

c) Ya que lo habitual es que la colaboración no sea algo extendido en el centro pero sí hay grupos de profesores que mantienen relaciones de cooperación o colaboración en contextos no colaborativos o con colegas de otros centros. ¿No debería fomentarse la colaboración en esos contextos además de en el centro como unidad de desarrollo curricular? ¿Qué incidencia ha tenido y está teniendo el trabajo de los Grupos Estables en los centros de origen de los miembros que los componen?

d) Hay situaciones que impiden el desarrollo de la colaboración en toda una escuela (p. ej.: relaciones interpersonales muy tensas y conflictivas) ¿qué hacer entonces?

e) Lo importante es promover ciertos valores no sólo una forma de relación aparentemente colaborativa. ¿Qué valores hay detrás de la cultura de la colaboración? ¿Qué *contenidos* de la cultura profesional (HARGREAVES, 1991b) habría que promocionar? ¿Una cultura colaborativa no promueve, necesariamente, una visión relativista de la realidad?

f) Consideramos que el trabajo colaborativo no es sustituto del trabajo de reflexión y preparación personal (GROTERUD & NILSEN, 1993b). En este sentido sería necesario explorar y describir las relaciones entre el trabajo individual y el trabajo colaborativo.

g) ¿En qué medida y cómo se relaciona el trabajo colaborativo entre el profesorado con el aprendizaje cooperativo en el aula (SLAVIN, 1980)?[127]

h) ¿En qué medida y cómo se relaciona la colaboración con la mejora de la escuela, y la mejora de la escuela con la mejora de la enseñanza en el aula? (FULLAN et. al., 1990).

i) ¿El hecho de que el M.E.C. no haya rediseñado los contextos laborales de trabajo para posibilitar el trabajo conjunto entre profesores y que la propia política curricular, aún sea centralista y prescriptiva, hacen actualmente imposible el trabajo conjunto en los equipos docentes? ¿Las únicas bases firmes para generar una cultura de la colaboración son, entonces, sólo el compromiso particular de un centro por unos modos de trabajo, y el compartir ciertas metas? (BOLIVAR BOTIA, 1993)

j) Dada la importancia de la labor de coordinación y del liderazgo pedagógico a la hora de promover la colaboración, sería necesario emprender estudios longitudinales acerca del ejercicio de tareas de tal naturaleza por elementos de la estructura formal de los centros: Director, Jefe de Estudios, Jefes de Departamentos/Seminarios, Coodinadores de Ciclos.

k) El ejercicio de la dirección por los miembros de los equipos directivos de los centros (principalmente los puestos de Dirección y Jefatura de Estudios) es un tema que también merece atención.

---

[127] Un colega del Departamento esta realizando una investigación en esta línea: Juvenal Padrón Fragoso, Profesor Titular de Didactica y Organización de Escuela Universitaria, quién imparte la asignatura *Formación del Profesorado* y participa también en el *Practicum*.

1) ¿Qué relaciones existen entre el Consejo Escolar y el Claustro en los centros escolares? En este sentido el trabajo de FERNANDEZ ENGUITA (1993) es un buen precedente.

Esperamos haber animado a los lectores a profundizar en el conocimiento y la comprensión de la realidad escolar. Por nuestra parte, tenemos la intención de abordar algunos de estos problemas en futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFIA

ABBOTT, M.G. (1986) Coordination. A Neglegted Variable in the Study of Schools, in G.S. Johnston & C.C. Yeakey (Eds.) *Research and Thought in Administrative Theory.* Lanham: University Press of America, 59-67.

ABRAHAMSSON, B. (1977) *Bureaucracy and participation. The logic of organization.* Beverly Hill. Sage Pub.

ALBROW, M. (1970) *Bureaucracy.* London: Pal Mall.

ALFONSO, R. & GOLDSBERRY, L. (1982) Colleagueship in Supervision, in T.J. Sergiovanni (Ed.) *Supervision of Teaching.* Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

ALVAREZ, Q. y ZABALZA BERAZA, M.A. (1989) La comunicación en las instituciones educativas, en Q. Martín Moreno (Ed.) *Organizaciones Educativas.* Madrid: U.N.E.D., 169-237.

ANDERSON, C.S. (1982) The search for school climate: a review of research, *Review of Educational Research,* 52(3), 368-420.

ANDERSON, G.L. (1990) *La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas.* Trabajo presentado en el simposium La investigación educativa sobre el salón de clase a nivel medio superior y superior, auspiciado por UNAM, SEP, y UPN, México (25 de mayo).

ANTUNEZ, S. (1993) *Claves para la organización de centros escolares.* Barcelona: I.C.E. de la Universitat de Barcelona/Horsori.

APEL, K.-O. (1993) Do We Need Universalistic Ethics Today or Is This Just Eurocentric Ideology, *Universitas,* 2, 79-86.

AREA MOREIRA, M. (1990) *Los medios, los profesores y el currículo.* Barcelona: Sendai Ediciones.

ARNAUD, Y. (1981) *Participación y comunicación de grupos.* Madrid: Anaya/2.

ATO GARCIA, M. y LOPEZ PINA, J.A. (1987) *El cuestionario y la investigación por encuesta.* Proyecto Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Curso de Formación de Monitores. Alcalá de Henares, diciembre.

BAEZ DE LA FE, B.F. (1988) Organización y clima escolar: Nuevas perspectivas para la investigación y la intervención psicoeducativa, *Síntesis*, 21,31-40

BAEZ DE LA FE, B. F. (1991) El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innivación educativa, *Revista de Educación*, 294, 407-426.

BALL. S.J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós/M.E.C.

BALL, S.J. & LACEY, C. (1984) Subject Disciplines as the Opportunity for Group Action: A Measured Critique of Subject Sub-cultures, in A. Hargreaves & P. Woods (Eds.) *Classrooms and Staffrooms: The Sociology of teachers and Teaching.* Milton Keynes: Open University Press, 232-244.

BASS, B.M. (1988) El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar, en R. Pascual (Ed.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio.* Madrid: Narcea, 26-36.

BATES, R. (1988) *Evaluating schools: A critical approach.* Geelong, Victoria: Deaking University Press.

BEARE, N.; CLADWELL, B.J. y MILLIKAN, R.H. (1992) *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas Técnicas de Dirección.* Madrid: La Muralla.

BELTRAN LLAVADOR, F. (1989) Presentación de R. Bates et al *Práctica crítica de la Administración Educativa,* Valencia: Servei de Publicacions, Universitat de València, 171-189.

BELTRAN LLAVADOR, F. (1991a) *Política y reformas curriculares.* Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

BELTRAN LLAVADOR, F. (1991b) *El marco organizativo de la innovación educativa.* Apuntes de curso de doctorado (mayo).

BELTRAN LLAVADOR, F. y SAN MARTIN ALONSO, A. (1989) *Guía para el estudio organizativo de centros escolares.* Valencia. Nau Llibres.

BERG, G. (1982) Research into the School as an Organization I: A Presentation and Discussion of Research Literature with a Bearing on the School as an Organization, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 26, 95-117.

BERG, G.(1983) Developing the Teaching Profession: Autonomy, Professional Code, Knowledge Base, *The Australian Journal of Education*, 27(2), 173-186.

BERG, G. (1984a) The School as an Organization, in

BERG, G. (1984b) Market vs. Mandator: Control Structure and Strategies for Change in School Organizations, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 49-70.

BERG, G. (1988) Organizational Analysis: Conceptual Instrument and Classification Scheme, *Uppsala Reports on Education*, 26 (April), 1-22.

BERG, G. (1989) Educational Reform and teacher professionalism, *Journal of Curriculum Studies*, 21(1) 53-60.

BERG, G. (1991) *Changing in the Steering of Swedish Schools - A Step Towards 'Societification of the State'*. Uppsala University, Dept. of Education. Unpublished manuscript.

BERG, G. & WALLIN, E (1982) Research into the School as an Organization II: The School as a Complex Organization, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 26, 161-181.

BERG, G. & SÖDESTRÖM, M. (1988) Work organization in schools - what is it about?, *School Organization*, 8(2), 237-252.

BIRD, T.D. & LITTLE, J.W. (1985) *Instructional Leadership in Eight Secondary Schools* (Final Report to the National Institute of Education). Boulder, CO.: Centre for Action Research.

BIRD, T.D. & LITTLE. J.W. (1986) How Schools Organize the Teaching Ocupation, *Elementary School Journal*, 86(4), 495-511.

BOLIVAR BOTIA, A. (1993) Culturas profesionales en la enseñanza, *Cuadernos de Pedagogía*, 219 (nov.), 68-72.

BREDO, E. (1975) *Collaborative Relations in Teaching Teams: Implications for Collegial influence, Team Morale and Instructional Practices.* Technical Report N° 45. Stanford Center for Research and Development in Teaching, 44. p. ED 110 438.

BREDO, E. (1977) Collaborative Relations Among Elementary School Teachers, *Sociology of Education*, 50(October), 300-309.

BUCKLEY, W. (1967) *Sociology and Modern System Theory.* New Jersey: Prentice Hall.

BUNGE, M. (1980) *Epistemología.* Barcelona: Ariel.

BUNGE, M. (1981) *Materialismo y ciencia.* Barcelona: Ariel.

BURGESS, R.G. (Ed.) (1985) *Field Methods in the Study of Education.* London: The Falmer Press.

BURRELL, G. & MORGAN, G. (1979) *Sociological paradigms and organizational analysis.* London: Heinemann.

CALDWELL, B.J. & SPINK, J.M. (1988) *The Self-Managing School.* London: The Falmer Press.

CALVO DE MORA, J. (1990) ¿Conocimiento del clima o la cultura de la cultura en las organizaciones: qué hacer?, en J. López Yañez & B. Bermejo Campos (Coord.) *Acta de la Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas.* Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla, pp 135-146.

CAMPBELL, J. (1987) The Role of the Curriculum Postholder, en G. Southworth (ed.) *Readings in Primary School Management.* London: The Falmer Press, 54-60.

CERI/OCDE (1983) *Organización creativa del ámbito escolar.* Madrid: Anaya/2 (informe original de 1975-76).

CHARTERS, W.W. Jr. (1973) *A Detailed Summary of the Oregon and Standford Studies of Team-Organized Elementary Schools, circa 1970.* Eugene, Or.: Center for educational Policy and Management, Oregon University. ED 283289. 68p.

CHARTERS, W. W., Jr (1980) *Formal Organization and Faculty Communication: A study of the Multiunit Elementary School.* Paper presented at Anual Meeting of the American Educational Association (Boston, MA, April 1980) 20p.

CHARTERS, W. W., CARLSON, R.O. & PACKARD, J. S. (1986) *Change in the Governance of the Schools Instructional Program: A Study of Multiunit Elementary Schools.* Center for Educational Policy and Management. Oregon University, Eugene, Oregon. 67p.

CLARK, D. L.; LOTTO, L. S. & ASTUTO, T. A. (1989) Effective school and school improvement: A Comparative Analysis of two lines of inquiry, in J. L. Burdin (Ed.). *School Leadership: A contemporary Reader.* Newbury Buk: Sage Publications pp. 159-156.

CLARK, J. (1989) Opiniones contrapuestas, toma de decisiones y acción administrativas, en R. Bates et al *Práctica crítica de la Administración Educativa,* Valencia: Servei de Publicacions, Universitat de València, 171-189.

COHEN, E. (1976) Problems and Prospects of Teaming, *Educational Research Quarterly,* 1, 49-63.

COHEN, E. (1981) Sociology Looks at Team Teaching, *Research in Sociology of Education and Socialization,* 2, 163-193.

COHEN, E.; DEAL, T.E.; MEYER, J.E. & SCOTT, W.R. (1979) Technology and Teaming in the Elementary School, *Sociology of Education,* 52, 20-33.

COHEN, H.D.; MARCH, J. & OLSEN, J. (1972) A Garbage Can Model of Organizational Choice, *Administrative Science Quarterly,* 17(1), 1-25.

COLL, C. (1989) Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares, *Cuadernos de Pedagogía,* 168, 8-14.

CORTINA, A. (1992) *Crítica y utopía: La escuela de Francfort.* Madrid: Cincel (1ª ed. 1985).

DALIN, P. & RUST, V. (1983) *Can Schools Learn?* NFER-Nelson: Windsor.

D'ANDRADE, R.G. (1984) Cultural meaning systems, in R.A. Schweder & R.A. Levine (Eds.) *Culture Theory: Essays on mind, self and emotion.* Cambridge: Cambridge University Press.

DEAKIN UNIVERSITY (1985) *Curriculum Design and Innovation* (ECT431 Curriculum and Development II). Victoria: Deaking University Press.

DEAL, T. (1985) The symbolism of effective schools, *Elementary School Journal,* 85(3), 601-620.

DEAL, T. & KENNEDY, A. (1983) *Corporate Cultures.* Reading, Mass.: Addison-Wesley.

DELAMONT, S. (1984) *La interacción didáctica.* Madrid: Cicel-Kapelusz.

DEL CARMEN, L. (1989) Formación permanente del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 65-67.

DELGADO, J. (1992) Diferenciación de roles en las distintas instancias directivas del centro escolar, *Aula de Innovación Educativa*, 4-5, 49-54.

DEMAILLY, L. (1987) Questions de Temps. Temps, pouvoir et relations de travail dans les établessements scolaires, *Recherche et Formation*, 1, 63-75.

DEX, S. (1987) Objective Facts in Social Science, in P. Helm (Ed.) *Objective Knowledge. A Christian perspective.* Leicester: Inter-Varsity Press, 167-190.

DUDLEY, C.J.; SMITH, K.F. & PELLEGRIN, R.J. (1969) *Task Structure, Allocation of Power, and Satisfaction of Organization Members in Six Schools.* Technical Report n° 1. Eugene, Or.: Center for Advanced Study of Educational Administration.

EDMONS, R. (1979) Some schools work and more can, *Social Policy, 9, pp. 28-32.*

EDMONS, R. (1979) Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership, 37, 15-24.*

EISNER, E. (1979) *The Educational Imagination.* New York: MacMillan Pub. Co.

ELLIOT, J. (1989) Teaching Evaluation and Teaching as a Moral Science, in M. L. Holly & C.S. McLouglin (Eds.) *Perspectives on Teacher Professional Development.* London: The Falmer Press, 239-258.

ELLIOT, J. (1990) Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción, en *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata, 105-123.

ENGLAND, G. (1989) Tres formas de entender la Administración Educativa, en R. Bates et al *Práctica crítica de la Administración Educativa*, Valencia: Servei de Publicacions, Universitat de València, 76-112.

ERIKSON, F. (1987) Conceptions of School Culture: An Overview, *Educational Administration Quarterly, 23 (4), 11-24.*

ERIKSON, F.; FLORIO, S. y BUSCHMAN, J. (1990) Investigación de campo en educación, en J.B. Martínez Rodríguez (comp). *Hacia un enfoque intrepretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 51-55.

ESCOBAR, S. (1993) *Paulo Freire: Una pedagogía latinoamerocana*. México: Kyrios/C.U.P.S.A.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1986) Innovación e investigación educativa: Introducción, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, 5-44.

ESCUDERO, J.M. (1988) La innovación y la organización escolar, en R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco, pp. 84-99.

ESCUDERO, J.M. (1990a) El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración, en AA.VV. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona: Departamento de Pedagogía y Didáctica, pp. 189-221.

ESCUDERO, J.M. (1990b) Formación centrada en la escuela, en J. López Yañez y B. Bermejo Campos (Coord.), *Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla, pp. 7-36.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1990c) ¿Dispone la Reforma de un modelo teórico?, *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 88-92.

ESCUDERO, J.M. (1990d) Tendencias actuales en la investigación educativa: Los desafíos de la investigación crítica, *Qurriculum*, 2, 3-25.

ESCUDERO, J.M. (1992) Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares, ponencia presentada al *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, celebrado en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, del 15 al 19 de diciembre. Documento fotocopiado (35 pgs.).

ESCUDERO, J.M. (1993) La formación del profesorado centrada en la escuela, en O. Saénz Barrio (Dir.) *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil, pp. 321-337.

ESCUDERO, J.M.; MARTINEZ, J.A.; NICOLAS, C.L. y VICENTE, A. (1989) *El Proyecto Cordillera: Una estrategia de desarrollo y formación de escuelas y profesores*. Documento fotocopiado.

ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, M.T. (Eds.) (1994a) *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.

ESCUDERO, J.M. y BOLIVAR, A. (1994b) *Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España*. Ponencia presentada VI Seminario sobre Desarrollo Basado en la Escuela, celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia del 5 al 7 de septiembre.

ESCUELA ESPAÑOLA (1967) *Ley de Educación Primaria. Texto refundido por Decreto de 2 de febrero de 1967*. Madrid: Editorial Escuela Española

ETZIONI, A. (1961) *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York: The Free Press.

FAY, B. (1987) *Critical Social Science. Liberation and its Limits*. Oxford: Polity Press.

FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R.E. (1986) The Cultures of Teaching, in M. Wittrock (Ed.) *Third Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Pub. Co., 505-526.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata/Paideia.

FERRANDEZ, A. (1992) *Roles y funciones en el desarrollo organizacional*. Ponencia presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, celebrado en Sevilla del 15 al 19 de Junio.

FINKE, D. N. (1984) Organizational factors affecting teacher collegiaty, *Dissertation Abstracts International*, Nov, Vol. 45(5-A), 1527.

FINLAYSON, D. S. (1987) School Climate: An Outmoded Metaphor ?, *Journal of curriculum Studies*, 19(2), 67-72.

FIRESTONE, W. A. & HERRIOTT, R.E. (1981) Images of organization and the promotion of educational change, *Research in Sociology of Education and Socialization*, Vol.II, pp. 221-260.

FIRESTONE, W.A. & HERRIOT, R.E.(1982) Two Images of Schools as Organizations: An Explication and Illustrative Empirical Test, *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 39-59.

FRASER, B.J. & O'BRIEN, P. (1985) Student and Teacher Perceptions of the Enviroment of Elementary School Classrooms, *The Elementary School Journal*, 85(5), 567-580.

FREIRE, P.; GADOTTI, M; GIMARAES, S. y HERNANDEZ, I. (1987) *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

FULLAN, M. (1985) Change Processes and Strategies at the Local Level, *The Elementary School Journal*, 85(3), 391-421.

FULLAN, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press/OISE Press.

FULLAN, M. (1994) La gestión basada en el centro: el olvido de los fundamental, *Revista de Educación*, 304 (mayo-agosto), 147-161.

FULLAN, M.; BENNETT, B. & ROLHEISER-BENNETT, C. (1990) Linking Classroom and School Improvement, *Educational Leadership*, 47(May), 13-15, 17-19.

GAIRIN, J. (1992) La estructura organizativa en los centros docentes, en Quintina Martin-Moreno (Ed.) (1992) *Organizaciones Educativas*. Madrid: U.N.E.D. (1ª reimpresión), pp. 133-168.

GARCIA, E.; GIL, J. y RODRIGUEZ, G. (1993) *Introducción al análisis de datos cualitativos*. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Documento fotocopiado.

GARDINER, P. (1961) *The Nature of Historical Explanation*. Oxford: O.U.P.

GARRET, R.M. (1988) Adaptación curricular 'del fin hacia el principio': Una táctica alternativa para el desarrollo curricular, *Investigación en la Escuela*, 5, 3-10.

GENN, J. M. (1984) Research into the Climates of Australian Schools, Colleges, and Universities: Contributions and Potential of Need-Press Theory, *The Australian Journal of Education*, 28(3), 227-248.

GENTO, S. (1994) *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.

GIBBONS, J.D. (1976) *Nonparametric Methods for Quantitative Analysis*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

GIBSON, R. (1984) *Structuralism and education*. London: Hodder & Stoughton.

GIMENO SACRISTAN, J. (1987a) Las reformas curriculares y el profesorado, en A. Alvarez (Comp.) *Psicología y Educación*. (Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación). Madrid: Visor-M.E.C., 156-172.

GIMENO SACRISTAN, J. (1987b) Luces y sombras de un proyecto, *Cuadernos de Pedagogía*, 152 (octubre), 84-88.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. (1989a) Proyectos curriculares ¿posibilidad al alcance de los profesores?, *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 14-16.

GIMENO SACRISTAN, J. (1989b) Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica, *Investigación en la Escuela*, 7, 3-21.

GIMENO SACRISTAN, J. (1989c) Planificar la reforma, hacer la Reforma, *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 73-76.

GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.I. (1993) El profesorado de la Reforma, *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (dic.), 95-99.

GLICKMAN, C.D. (1985) The Supervisor's Challenge: Changing the Teacher's Work Environment, *Educational leadrship*, 42(4), 38-40.

GONZALEZ GOMEZ, I. y MARTINEZ RUZAFA, J.M. (1993) Un proyecto de formación en y para el centro, *Cuadernos de Pedagogía*, 213 (abril), 57-61.

GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1986) Los ciclos de la EGB: Una innovación organizativo-pedagógica desde la perspectiva de los profesores, en L.M. Villar Angulo (Comp.) *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 391-405.

GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1988) Organización escolar e innovación educativa, en *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Alicante: Sociedad Española de Pedagogía.

GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1988a) *Técnicas para la investigacón educativa: La entrevista.* Documento de trabajo. Murcia: I.C.E. de la Universidad de Murcia.

GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1988b) *La escuela como organización: Perspectivas teóricas actuales.* Documento fotocopiado.

GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1990a) Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas, en AA.VV. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.* Barcelona: Departamento de Pedagogía y Didáctica, pp. 27-46.

GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1990b) Investigación en organización escolar: El análisis de la cultura organizativa, *Anales de Pedagogía*, 8, 41-51.

GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1991) La función de liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela, en J. López Yañez y B. Bermejo Ramos (Eds.) (1991) *Actas de las Jornadas de estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas.* Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad e Sevilla, pp. 37-45.

GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1992) Centros escolares y cambio educativo, en J. M. Escudero Muñoz y J. López Yañez (Coords.) *Los desafíos de las reformas escolares.* Sevilla: Arquetipo Ediciones, pp. 71-95.

GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1994a) Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general, en J.M. Escudero, y M.T. Gonzalez (Eds.) *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 35-59.

GONZALEZ GONZALEZ, M.T. (1994b) ¿La cultura del centro escolar o el centro como cultura?, en J.M. Escudero, y M.T. Gonzalez (Eds.) *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 77-96.

GONZALEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1987) *Innovación Educativa: Teorías y procesos de desarrollo.* Barcelona: Humanitas.

GRIFFITHS, D.E. (1964) The Nature and Meaning of Theory, in D.E. Griffiths ed., *Behavioral Sciences and Educational Administration,* The Sixty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education, vol. II. Chicago: The University of Chicago Press.

GROTERUD, M. & NILSEN, B.S. (1993a) *The Plan of work for the school as a development programme.* Ponencia presentada en el Seminario "El trabajo en equipo como parte del desarrolo-basado-en-la-escuela" del International Working Group on School Based Development, celebrado del 21 al 24 de Septiembre en el Trondheim College of Education, Trondheim, Noruega.

GROTERUD, M. & NILSEN, B.S. (1993b) *Development of Didactic Competence in Teaching Teams.* Ponencia presentada en el Seminario "El trabajo en equipo como parte del desarrolo-basado-en-la-escuela" del International Working Group on School Based Development, celebrado del 21 al 24 de Septiembre en el Trondheim College of Education, Trondheim, Noruega.

GUBA, E.G. (1990) Part I: Setting the stage, in E.G. Guba (Ed.) *The paradigm dialog.* Newbury Park, Calif.: Sage Pub., 17-27.

HABERMAS, J. (1971) *Towards a Rational Society.* London: Heinemann.

HABERMAS, J. (1974) *Theory and Practice.* London: Heinemann (versión en castellano de 1987, Madrid: Tecnos).

HABERMAS, J. (1982) *Conocimiento e interés.* Madrid: Tecnos (or. inglés *Knowledge and Human Interests.* London: Heinemann.

HANDY, Ch. (1988) *Understanding Voluntary Organizations.* London: Penguin Books.

HANDY, Ch. & AITKEN, R. (1988) *Understanding Schools as Organizations.* London: Penguin Books (reprint).

HARGREAVES, A. & DAWE, R. (1990) *Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, collaborative Culture and the Case of Peer Coaching.* The Ontario Institute for Studies in Education.

HARGREAVES, A. (1991a) Contrived Collegiality. The Micropolitics of Teacher Collaboration, in J. Blase (Ed.) *The politics of life in schools. Power, conflict and cooperation.* Newbury Park, Calif.: Sage Pub., 46-72.

HARGREAVES, A. (1991b) Cultures of Teaching: a focus for change, in A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development.* New York/London: Teachers' College Press/Cassel, 216-240.

HARGREAVES, A. (1992) El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor, *Revista de Educación*, 298, 31-53.

HARGREAVES, A. (1993) Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teachers Culture, *International Journal of Educational Research*, 19(3), 227-246.

HARRISON, R. (1972) How to Describe Your Organization, *Harvard Business Review*, Sept.-Oct.

HERRIOTT, R. E. & FIRESTONE, W. A. (1984) Two Images of Schools as Organizations: A Refinement and Elaboration. *Educational Administration Quarterly*, 20(4), 41-57.

HILL, B.V. (1990) *That They May Learn. Towards a Christian View of Education*. Exeter, Devon: The Paternoster Press/Lancer.

HOLLY, P. & SOUTHWORTH, G. (1989) *The Developing School*. London: The Falmer Press.

HOPKINS, D. (1984) What is School Improvement? Staking out the Territory, in D. Hopkins y M. Wideen (Eds.) *Alternative Perspectives on School Improvement*. London: The Falmer Press, 7-20.

HOPKINS, D. (1985) *School Based Review For School Improvement: A premilinary state of the art*. Leuven: Acco.

HOPKINS, D. (1989) *Investigación en el aula*. Barcelona: P.P.U.

HOPKINS, D. (1992) Institutional Self Evaluation and Renewal. Paper prepared as a contribution to the second edition of the *International Encyclopedia of Education*.

HORD, S.M. (1981) *Working Together: Cooperation or Colaboration*. Austin, Tx.: R & D Center for Teacher Education, The University of Texas, 21 p. (ED 226 450).

HORD, S.M. (1986) A Synthesis of Research on Organizational Collaboration, *Educational Leadership*, 44(1), 22-26.

HORNBERG, S.; MAUTHE, A.; PFEIFFER, H. & STRYCK, T. (1993) *Interactive School Planning for Metropols - The Example of Frankfurt am Main*. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund.

HOY, W. K. & CLOVER, S.I. (1986) Elementary school climate: a revision of the OCDQ, Educational Administration Quarterly, 22(1), 93-110.

HOYLE, E. (1972) *Creativity in the School*. Trabajo presentado al simposio de la OCDE sonre "Creatividad en la escuela", Estoril (Portugal).

HOYLE, E. (1980) EL papel del agente inductor de cambio en la innovación educativa, en J. Walton (Dir.) *Diseño y organización del programa*. Madrid: Anaya/2.

JACKSON, Ph. W. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.

JOHNSON, R.(1976) *Teacher Collaboration, Principal Influence and Decision Making in Elementary Schools. Technical Repport Nº 48*. Stanford, Calif.: Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University. ED 126083. 100p.

KEMMIS, S. (1992) *Práctica de la teoría crítica en la enseñanza: Experiencias*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Teoría crítica e investigación-acción, celebrado en la E.U. de Formación del profesorado de la Universidad de Valladolid del 2 al 4 de marzo.

KOTTKAMP, R.; MULHERN, J.A. & HOY, W.K. (1987) Secondary Shool Climate: A Review od tg OCDQ, *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31-48.

KUSHNER, S. y NORRIS, N. (1990) Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista, en J.B. Martínez Rodríguez (comp). *Hacia un enfoque intrepretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 111-126.

LANIER, J.E. & LITTLE, J.W. (1986) Research on Teacher Education, in M. Wittrock (Ed.) *Third Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Pub. Co., 527-569.

LATHER, P. (1992) Critical Frames in Educational Rserach: Feminist and Post-structural Perspectives, *Theory into Practice*, XXXI(2), 87-99.

LESSEM, R. (1992) *La gestión de la cultura organizativa*. Madrid: Díaz de Santos.

LIEBERMAN, A. (1986) Collaborative Work, *Educational Leadership*, 44(1), 4-8.

LIEBERMAN, A. & MILLER, L. (1984) School Improvement: Themes and Variations, *Teachers College Record*, 86(1), 4-19.

LIPPITT, G.L. (1982) *Organizational Renewal.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc. (2nd. ed.).

LIPSITZ, J. (1983) *Successful Schools for Young Adolescent.* New brunswick, N.J.: Transaction Press.

LITTLE, J.W. (1982) Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success, *American Educational Research Journal,* 19, 325-340.

LITTLE, J.W. (1984) Seductive Images and Organizational Realities in Professional Development, *Teachers College Record,* 86(1), 84-102.

LITTLE, J.W. (1990a) Teachers as Colleges, in A. Lieberman (Ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now.* London: The Falmer Press, 165-193 (Publicado originalmente en V. Richardson-Koelher (Ed.) *Educators' Handbook: A Research Perspective.* New York: Longsman, 1987, pp. 491-518).

LITTLE, J.W. (1990b) The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations, *Teachers College Record,* 91(4), 509-536.

LITTLE, J.W. & BIRD, (1984) *Report on a Pilot Study of School-level Collegial Teaming.* San Francisco, Calif.: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 18 p. (ED 266540).

LORTIE, D.C. (1969) The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching, in A. Etzioni (Ed.) *The Semi-Professions and Their Organizations.* New York: Free Press.

LORTIE, D.C. (1977) *Schoolteacher. A Sociological Study.* Chicago: The University of Chicago Press.

LUNDBERG, C.C. (1985) On the Feasibility of Cultural Intervrtion in Organizations, in P. Frost, M.R. Reis, C.C. Lundberg y J. Martin, *Organizational Culture.* Beverly Hills, Ca.: Sage Pub.

LUNDGREN, U.P (1992) *Teoría del curriculum y escolarización.* Madrid: Morata.

MacLAUGHLIN, M. (1988) Ambientes Institucionales que favorecen la motivación y la productividad de los profesores, en A. Villa (Coord.) *Perspctivas y problemas de la función docente.* Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco, 280-291.

MAHAFFY, J.E. (1989) *Collegial Support System*. Portland, Or.: Northwest Regional Educational Laboratory (draft copy).

MARCELO GARCIA, C. (1991) *El Desarrollo Profesional Cooperativo: Algunas sugerencias*. Comunicación presentada en la II Reunión sobre Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela (Granada, 9 y 10 de abril).

MARCELO GARCIA, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.

MARCH, J.G. y SIMON, H.A. (1980) *Teoría de la organización*. Barcelona: Ariel (1ª ed. en castellano, 1961; original en inglés, 1958)

MARTIN, W.B.W. (1972) *Interaction in the School: A Study in Negociation*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Toronto, Ontario: York University.

MARTIN, W.B.W. (1975) The Negociated Order of Teachers In Team Teaching Situations, *Sociology of Education*, 48 (spring), 202-222.

MARTINEZ BONAFE, J. (1990) El estudio de casos en la investigación educativa, en J.B. Martínez Rodríguez (comp). *Hacia un enfoque intrepretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 57-68.

MARTINEZ BONAFE, J. (1991) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada Ediciones.

MARTINEZ BONAFE, J. (1993) *La estructura del puesto de trabajo del profesorado de Primaria: un esquema para la interpretación crítica*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Didáctica, celebrado en La Coruña (septiembre).

MARTINEZ RODRIGUEZ, J.B. (1990a) Algunas ideas para aplicar la metodología etnográfica al desarrollo del curriculum, en J.B. Martínez Rodríguez (comp). *Hacia un enfoque intrepretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 9-50.

MARTINEZ RODRIGUEZ, J.B. (1990b) Informe sobre el Ciclo Superior en un colegio público, en J.B. Martínez Rodríguez (comp). *Hacia un enfoque intrepretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 145-229.

MARTINEZ SANCHEZ, A. (1993) El desarrollo profesional cooperativo. Estudio de una experiencia, *Revista de Investigación Educativa*, 20, 93-108.

MATEOS, A. y VALLS (1982) La configuración arquitectónica, *Cuadernos de Pedagogía*, 86, 10-12.

MEEK, V.L. (1992) Organizational Culture: Origins and Weakenesses, in G. Salaman (Ed.) *Human Resources Strategies*. Londres: Sage Pub., 192-211.

McMULLEN, T. (1973) Organisation interne et rapports entre membres du personnel de l'ecole, en J. Nisbet (Ed.) *La créativité del l'école*. París: CERI/OCDE, 70-95.

M.E.C. (1987) *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

M.E.C. (1994) *Centros educativos y calidad de la enseñanza. propuesta de actuación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

MEYER, J. & COHEN, E. (1971) *The Impact of the Open-Space School Upon Teacher Influence and Autonomy: The Effects of an Organizational Innovation*. Technical Report nº 21. Stanford Center for Research and Development in Teaching.

MEYER, J. & ROWAN, B. (1977) Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony, *American Journal of Sociology*, 83, 340-364.

MILES, M. (1965) Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground, in R.O. Carlson et. al. *Change Processes in the Public School*. Eugene, Or.: The University of Oregon, center for Advanced Study of Educational Administration, 11-34.

MITCHELL, T.R. & LARSON, J.R. (1987) *People in Organizations*. New York: McGraw-Hill.

MORENO OLMEDILLA, J.M. (1992) *La mejora de la escuela: Una primera demarcación del territorio.* Ponencia presentada en el IV Seminario sobre Desarrollo Basado en la Escuela, celebrado en el C.E.P. nº 1 de Sevilla del 5 al 7 de diciembre.

MORTIMER, G.W. (Ed.) (1971) *Weakness of Will.* London: Macmillan

MULFORD, B. (1982) Consulting with Education Systems is about the Facilitation of Coordinated Effort, in H.L. Gray (Ed.) *The Management of Educational Institutions.* London: The Falmer Press, 179-218.

NEWMANN, F.M.; RUTTR, R.A. & SMITH, H.S. (1989) Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations, *Sociology of Education,* 62(4), 221-238.

NIAS, J.; SOUTHWORTH, G. & YEOMANS, R. (1989) *Staff Relationships in the Primay School.* London: Cassell.

OJA, S.N. & HAM, M.C. (1984) A Cognitive-Developmental Approach to Collaborative Action Research with Teachers, *Teachers College Record,* 86(1), 171-192.

OWENS, R.G. (1976) *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa.* Madrid: Santillana.

PASCUAL, R.; VILA, A. y AUZMENDI, E. (1993) *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León.* Bilbao: Mensajero.

PATTERSON, J.L.; PURKEY, S.C. & PARKER, J.V. (1986) *Productive School Systems for a Non Rational World.* Alexandria, Va.: ASCD.

PELLEGRIN, R.J. (1970) *Professional Satisfaction and Decision Making in the Multiunit Schools.* Technical Report nº 7. Eugene, Or.: Center for Advanced Study of Educational Administration.

PELLEGRIN, R.J. (1976) School as Work Settings, in R. Dubin (ed.) *Handbook of Work Organization adn Society.* Skokie, Il.: Rand McNally, 343-374.

PEREZ GOMEZ, A.I. (1992) Una escuela para recrear la cultura, *Cuadernos de Pedagogía,* 207, 48-54.

PEREZ GOMEZ, A.I. (1994) La cultura escolar en la sociedad posmoderna, *Cuadernos de Pedagogía,* 225, 80-85.

POL, E. y MORALES, M. (1982) Un problema interdisciplinar, *Cuadernos de Pedagogía*, 86, 4-6.

POOLE, M.S. (1985) Communication and Organizational Climates. Review, Critique and a new Perspective, in R.D. McPhee & P.K. Tomkins (Eds.) *Orgamizational Communication: Traditional Themes and New Directions.* Bverly Hill: Sage Pub., 79-108.

PURKEY, S.C. & SMITH, M.S. (1983) Effective Schools: A Review, *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.

PURKEY, S.C. & SMITH, M.S. (1985a) School Reform: The District Policy Implications of the Effective Schools Literature, *The Elementary School Journal*, 85(3), 353-389.

PURKEY, S.C. & SMITH, M.S. (1985b) Educational Policy and School Effectivenss, in G.R. Austin & H. Garber (Eds.), *Research on Exemplary Schools*, New York: Academic Press, 181-200.

REID, K.; HOPKINS, D. & HOLLY, P. (1987) *Towards the Effective School.* Oxford: Basil Blackwell.

ROBBINS, S.P. (1987) *Comportamiento Organizacional.* Mexico: Prentice-Hall Hispanoamericana.

ROPER, S.S. & HOFFMAN (1986) Collegial Support for Professional Improvement, *Oregon Study Council Bulletin*, 29(7). Eugene, Or.: ERIC Clearinghouse on Educational Management (ED 275 067).

ROSENHOLTZ, S. (1985) Effective Schools: Interpreting the Evidence, *American Journal of Education*, 93(3), 352-388.

ROSENHOLTZ, S. (1989) Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs, *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.

ROSENHOLTZ, S. (1991) *Teachers' workplace. The social conditions of schools.* New York: Teachers College Press.

ROSENHOLTZ, S. & KYLE, S.J. (1984) Teacher isolation: Barrier to Professionalism, *American Educator*, Winter, 10-15.

RUDDUCK, J. (1994a) *Developing a whole school Gender Policy.* Buckingham: Oxford University Press.

RUDDUCK, J. (1994b) Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas, en J.F. Angulo y N. Blanco (Eds.) *Teoría y desarrollo del curriculum.* Málaga: Aljibe, 385-393.

RUNKEL, P.J. & SCHMUCK, R.A. (1984) The Place of Organizational Development is Schools, in D. Hopkins & M. Wideen (Eds.) *Alternative Perspectives on School Improvement*. London: The Falmer Press, 153-163.

RUSH, M. (1985) *Liderazgo, un enfoque bíblico a la administración*. Miami, Fla.: UNILIT.

SABIRON SIERRA, F. (1990) *Evaluación de centros docentes. Modelo, aplicaciones y guía*. Zaragoza: Librería Central.

SANCHO GIL, J.M. (1987) *Entre pasillos y clases*. Barcelona: Sendai/M.E.C.

SANCHO GIL, J.M. (1991) El entorno físico y simbólico de la enseñanza, *Cuadernos de Pedagogía*, 192 (mayo), 73-77.

SAN MARTIN ALONSO, A. (1990) El compromiso de los Consejos, *Cuadernos de Pedagogía*, 187 (diciembre), pp. 67-71.

SANTANA BONILLA, P.J. (1990a) School Based Development in a Primary School in Tenerife, comunicación presentada en la *IMTEC 2020 International Education Conference* celebrada en el Trinity Colleges de Oxford los días 4 al 8 de Septiembre de 1990, organizadas por el International Movement Towards Educational Change (documento no publicado).

SANTANA BONILLA, P.J. (1990b) Experiencia de evaluación externa de un proyecto regional de desarrollo basado en la escuela, *Qurriculum*, 2, 127-138.

SANTANA BONILLA, P.J.; GOBANTES OLLERO, J.M. y SARABIA MEDEL, J. (1990) El modelo de proceso. La fase de contacto inicial: estudio de un caso, en J. López Yañez y B. Bermejo Campos (Coord.) *Actas de las Jornadas de estudio sobre el centro educativo*, Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla, pp. 107-119.

SANTOS GUERRA, M.A.(1990a) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros educativos*. Madrid: Akal.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990b) El sistema de relaciones en la escuela, en Varios *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona: Dpto. de Pedagogía y Didáctica, pp. 71-93.

SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (1993a) *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Sevilla: Díada.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993b) Espacios escolares, *Cuadernos de Pedagogía*, 217 (septiembre), 55-58.

SCHAFFER, F.A. (1974) *Génesis en el tiempo y en el espacio.* Barcelona: Ediciones Evangélicas Europeas.

SCHEIN, E.H. (1981) Does Japanese Management Style Have a Message for American Managers?, *Sloan Management Review*, 24(1), 55-68.

SCHEIN, E.H. (1985) *Organizational Culture and Leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

SHOWERS, B. (1985) Teachers Coaching, *Educational Leadership*, 42(7), 43-48.

SCHUBERT, W.H. (1989) Reconceptualizing and the Matter of Paradigms, *Journal of Teacher Education*, January-February, 27-32.

SCHWAB, J. (1969) The Practical: A language for curriculum, *School Review*, 78, 1-23.

SCOTT, J.J. & SMITH, S.C. (1987) *From Isolation to Collaboration: Improving the Work Environment of Teaching. Synsthesis of Literature.* Eugene, Or.: ERIC Clearinghouse on Educational Management, Univ. of Oregon/North Central Regional Educational Laboratory (ED 287 215).

SERGIOVANNI, T.J. (1991) *The Principalship: A Reflective Practice Perspective.* Newton, Mass.: Allyn & Bacon (1ª ed. 1987).

SERGIOVANNI, T.J. & STARRATT, R.J. (1987) *Supervision. Human Perspectives.* New York: McGraw-Hill Book Co.

SIEGEL, S. (1976) *Estadística no para métrica.* México: Trillas (4ª reimp.).

SIRE, J.W. (1988) *The Universe Next Door. A Basic Worl View Catalog.* Downers Grove, Il.: InterVarsity Press (2nd edition. Updated & expanded).

SIROTNIK, K.A. (1984) An Outcome-Free Conception of Schooling: Implications for School-Based Inquiry and Information Systems, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(3), 227-239.

SISKIN, L.S. (1991) Departments As Different Worlds-Subjets Subcultures in Secondary Schools, *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 134-160.

SLAVIN, (1980) Cooperative Learning, *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.

SMIRCICH, L. (1983a) Organizations as Shared Meanings, in L.R. Pondy et. al. (Eds.) *Organizational Symbolism*. Connecticut: Jai Press Inc., 55-69.

SMIRCICH, L. (1983b) Concepts of Culture and Organizational analysis, *Administrative Science Quarterly*, 28(1), 339-358.

SMIRCICH, L. (1985) Is the Concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?, in P.J. Frost et. al. *Organizational Culture*. Bverly Hills: Sage Pub., 55-72.

SMITH, S.C. & SCOTT, J.J. (1990) *The Collaborative School: A Work Environment for Effective Instruction*. Eugene, Or.: ERIC Clearinghouse on Educational Management/Reston, Va.: National association of Secondary School Principals.

SMYTH, J. (1991) International Perspective on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work, *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), 323-346.

SPENDER, D. (1982) *Invisible Women: The Schooling Scandal*. Writers and Readers Pub. Cooperative.

SPRADLEY, J.P. (1980) *Participant Observation*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

STANTON, M. (1978) School evaluation: A suggested approach, *Educational Administration*, 6(2), 42-55.

STENHOUSE, L. (1979) *Gathering Evidence by Interview in Educational Research*. CARE, University of East Anglia (first graft for discussion).

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1985) A note on Case Study and Educational Practice, in R.G. Burgess (Ed.) *Field Methods in the Study of Education*. London: The Falmer Press, 263-271.

STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1990) Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educaional y evaluación, en J.B. Martínez Rodríguez (comp). *Hacia un enfoque intrepretativo de la enseñanza.* Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 69-83.

STOLL, L & FINK, D. (1992) Effecting School Change: The Halton Approach, *School Effectiveness and School Improvement,* 3(1), 19-41.

TANNENBAUM, A.S. (1968) *Control in Organizations.* New York: McGraw-Hill.

THOMAS, A.R. (1988) The organizational climate of schools, *International Review of Education,* 22(4), 441-463.

THOMPSON, J.D. (1967) *Organizations in action.* New York: Mc Graw-Hill.

TYLER, W. (1991) *Organización escolar.* Madrid: Morata.

VAN MANNEN, J. & BARLEY, S.R. (1984) Ocupational Communities: Culture and Control in Organizations, *Research in Organizational Behaviour,* 6, 287-365.

VIÑAO FRAGO, A. (1990) *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936).* Madrid: Akal.

WALKER, R. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Etica, teoría y procedimientos, en W.B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.* Madrid: Narcea, pp. 42-81.

WALKER, R. (1989) *Metodos de investigación para el profesorado.* Madrid: Morata.

WALLIN, E. & BERG, G. (1982) The School as an Organization, *Journal of Curriculum Studies,* 14(3), 277-285.

WALLIN, E. & BERG, G. (1983) Research into the School as an Organization III: Organizational Development in Schools or Developing the School as an Organization, *Scandinavian Journal of Educational Research,* 27, 35-47.

WEBER, M. (1964) *The theory of social and economic organization.* New York: The Free Press.

WEBER, M. (1968) *Economy and Society.* Vols. I-III. New York: Bedminster Press.

WEE HIAN, Ch. (1993) Trabajando juntos, *Andamio*, IV, 50-62.

WEICK, K. (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

WELLISCH, J.B.; MacQUEEN, A.H.; CARRIERE, R.A. & DUCK, G.A. (1978) School Management and Organization in Successful Schools (ESSA In-Depth Study Schools), *Sociology of Education*, 51 (july), 211-226.

WILSON, B.L. (1985) The School Assessment Survey, *Educational Leadership*, 42(6), 50-53.

WILSON, B.L. & CORBETT, H.D. (1983) Organization and change: The effects of school linkages on the quality of implementation, *Educational Administration Quarterly*, 19, 85-104.

WILSON, B.L.; FIRESTONE, W.A. & HERRIOT, R.E.(1985) *School Assessment Survey. A Technical Manual.* Philadelphia, Pa.: Research for Better Schools.

YEOMANS, R. (1987) Leading the Team, Belonging to the Group?, in G. Southworth (Ed.) *Readings in Primary School Management.* London: The Falmer Press, 128-139.

ZAHORIK, J.(1987) Teachers' collegial interaction: an exploratory study, *Elementary School Journal*, 87(4), 385-396.

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de La Laguna

CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO CONJUNTO ENTRE PROFESORES

Un acercamiento descriptivo y dos estudios de caso

TOMO I I I

Tesis Doctoral presentada por
Pablo J. Santana Bonilla

Dirigida por el
Dr. Amador Guarro Pallás

La Laguna, febrero de1995

ANEXO I:

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA MUESTRA DEL ESTUDIO I

De la población de 174 centros de 8 o más unidades de la isla de Tenerife se seleccionó inicialmente una muestra de 61 centros con el objeto de que el *error muestral* fuera del 10%.

Debido a diversos problemas en la recogida de datos finalmente dispusimos de datos de 22 centros. Con ello el error muestral sería del 19.9%. Sin embargo dado que, según todos los estudios previos realizados hasta ahora, la colaboración es una característica que no abunda en los centros se puede estimar -de modo generoso- que un 15% de los centros la manifestarán. Utilizando los parámetros 85 y 15 para el cáculo del error muestral éste desciende hasta el 14.2%.

¿No puede haber un sesgo en la muestra real dado que originalmente se seleccionaron 61 centros? De seguro que puede haberlo. El curso 1991-92 se trabajaron prioritariamente los centros situados en Santa Cruz y La Laguna o cercanías, mientras que el curso 1992-93 se trabajaron los demás centros por lo que, respecto a la muestra original, puede haber cierto sesgo en la distibución de centros urbanos y rurales, a favor de los primeros. De todas formas los centros rurales se suelen caracterizar por la inestabilidad de sus plantillas lo cual supone un impedimento para el desarrollo de la colaboración. Por otra parte, dado que los centros participan de modo voluntario algunos centros rehusaron participar por lo que se echó mano de una lista de 'centros suplentes' y de los restantes seleccionados.

ANEXO II: DATOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO I

22 centros: - 9 entre 8-15 unidades,
- 13 de 16 unidades o más: 6 entre 16-23,
7 de 24 u ó más

DURACION DE LA RECOGIDA DE DATOS: CURSO 1991-92 - (Enero-Junio de 1992) y CURSO 1992-93 - (Mayo-Junio 1993)

01 CRISTOBAL HALFFTER
14 cuestionarios - 93.3%
13 unidades
15 profesores
222 alumnos

02 TOMAS MARCO
13 cuestionarios - 92.8%
11 unidades
14 profesores
226 alumnos

03 PABLO DE SARASATE
12 cuestionarios - 92.3%
11 unidades
13 profesores
256 alumnos

04 FRANCIS POULENC
7 cuestionarios - 77.7%
8 unidades
9 profesores
120 alumnos

05 FEDERICO MOMPOU
10 cuestionarios - 55.5%
15 unidades
18 profesores
511 alumnos

06 JOAQUIN RODRIGO
6 cuestionarios - 54.5%
9 unidades
11 profesores
210 alumnos

07 JESUS GURIDI
7 cuestionarios - 53.8%
10 unidades
13 profesores
252 alumnos

08 FRANCISCO TARREGA
8 cuestionarios - 50%
12 unidades
16 profesores
490 alumnos

09 FEDERICO CHOPIN
9 cuestionarios - 75%
9 unidades
12 profesores
249 alumnos

10 EL TAGINASTE
17 cuestionarios - 68%
21 unidades
25 profesores
485 alumnos

11 LA TABAIBA
11 cuestionarios - 52.3%
19 unidades
21 profesores
425 alumnos

12 LA VIOLETA DEL TEIDE
13 cuestionarios - 52%
21 unidades
25 profesores
alumnos

13 LA RETAMA
11 cuestionarios - 44%
21 unidades
25 profesores
424 alumnos

14 EL DRAGO
8 cuestionarios - 42.1%
17 unidades
19 profesores
387 alumnos

15 EL VERODE
17 cuestionarios - 68%
23 unidades
25 profesores
alumnos

16 MENCEY VENTOR
17 cuestionarios - 68 %
24 unidades
25 profesores
385 alumnos

17 PRINCESA GUAYARMINA
22 cuestionarios - 56.4%
36 unidades
39 profesores
715 alumnos

18 MENCEY BENCOMO
13 cuestionarios - 48.1%
27 unidades
27 profesores
632 alumnos

19 PRINCESA GUACIMARA
16 cuestionarios - 45.7%
32 unidades
35 profesores
857 alumnos

20 MENCEY RUYMAN
13 cuestionarios - 44.8%
24 unidades
29 profesores
507 alumnos

21 PRINCESA YBALLA
14 cuestionarios - 35%
34 unidades
40 profesores
860 alumnos

22 MENCEY BENEHARO
9 cuestionarios - 33.3%
24 unidades
27 profesores
546 alumnos

86 cuestionarios 77 cuestionarios 104 cuestionarios
TOTAL: 267 cuestionarios

Los nombres de los centros han sido cambiados para respetar la confidencialidad de los datos.

ANEXO III:

DATOS DESCRIPTIVOS DEL CENTRO

1. Enseñanzas que se imparten en el centro:

____ Preescolar ____ E.G.B. ____ Educación Especial

2. Tamaño del centro:

2.1. Número de unidades: ____

2.2. Número de grupos de alumnos:

Curso:	Número de grupos:
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____

2.3. Número de alumnos: ____

2.4. Número de profesores: ____

3. Organización formal del profesorado: número y tamaño de los equipos docentes.

Nombre del equipo docente (Departamento, Ciclo o Curso)	Número de profesores que lo componen
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____

ANEXO IV:

ENTREVISTA

1. ¿Es estable la plantilla de profesores del centro? ¿Cuántos profesores nuevos han venido cada uno de los tres últimos cursos: 1990-91, 91-92 y 92-93?

2. ¿Existen mecanismos institucionalizados y consolidados por los cuales los profesores nuevos que llegan son ayudados a integrarse en el funcionamiento del centro? En caso afirmativo, ¿en qué consisten?

3. ¿Suelen enseñar los profesores las mismas asignaturas a los mismos cursos de año a año o más bien hay muchos cambios? ¿Cuántos profesores han cambiado de curso y/o asignatura los dos últimos cursos?

4. ¿Con cuántos profesores de apoyo cuenta el centro? ¿De qué especialidades son? ¿Qué funciones tienen asignadas?

5. ¿Cuánto tiempo (en meses o años) lleva el director del centro en el cargo? ¿Han habido cambios en la dirección los tres últimos cursos: 90-91, 91-92 y 92-93? ¿Suele haber continuidad en este puesto o cambia cada curso? ¿Cómo fue elegido: por el centro o por la Consejería de Educación?

6. ¿Tiene el director o el equipo directivo un plan concreto de dirección y gestión del centro? ¿Cuáles son sus objetivos principales? ¿Qué acciones se están llevando a cabo para conseguirlos?

7. ¿Está algún grupo o todos los profesores del centro implicados en algún proyecto de innovación (no necesariamente de los subvencionados por la Consejería de Educación)? ¿Qué grupo? ¿Desde cuándo? ¿Cuáles han sido los resultados logrados?

8. ¿Tiene el colectivo de profesores del centro -como grupo- un proyecto de trabajo común? Dicho con otras palabras, ¿se puede decir que todos los profesores del centro siguen objetivos comunes acordados conjuntamente? En caso de que así sea, ¿cuáles son los objetivos principales? ¿Desde cuando los tiene? ¿Cuáles han sido los resultados logrados?

9. ¿Cuenta el centro con algún plan de formación y perfeccionamiento de los profesores que lo componen o la formación es más bien un asunto que cada uno resuleve individualmente? En caso de que haya un plan común, ¿en qué consiste?

10. ¿Permiten los horarios del centro que todos los profesores del mismo se reunan periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza (Claustros, reuniones de Ciclos y Departamentos)? ¿Cómo están organizadas las horas de exclusiva?

11. ¿Con qué espacios cuentan los profesores para reunirse? ¿Son suficientes para las reuniones del Claustro? ¿Hay espacios suficientes para las reuniones de Ciclos y Departamentos?

12. ¿Cuál suele ser la frecuencia media (semanal, quincenal, mensual, bimensual, trimestral) con que se reunen los diferentes grupos de profesores (Ciclos, Departamentos...)?

13. ¿Cuentan los equipos (Ciclos, Departamentos) con coordinadores reconocidos por todos los profesores? ¿Tienen los coordinadores alguna liberación de carga docente por sus responsabilidades añadidas? ¿Tienen alguna compensación (o privilegio)?

14. ¿Con qué medios y materiales didácticos cuenta el centro? ¿Con qué equipos para hacer copias cuenta el centro? ¿Suelen funcionar adecuadamente o se estropean con frecuencia?

15. ¿Cómo está organizado el uso de los equipos de hacer copias? ¿Hay algún responsable? ¿Qué procedimiento hay que seguir para utilizarlos?

---

16. ¿Cómo está organizado el uso de medios y materiales didácticos?
¿Hay algún responsable? ¿Qué procedimiento hay que seguir para utilizarlos?

ANEXO V: CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO

SOBRE CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y SITUACION DEL TRABAJO CONJUNTO ENTRE PROFESORES

DEPARTAMENTO DE DIDACTICA E INVESTIGACION EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO. UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Febrero, 1992

01

1.1. Enseñanzas que se imparten en el centro: 02

_____ Preescolar _____ E.G.B. _____ Educación Especial

_____ B.U.P. _____ F.P. _____ C.O.U.

1.2. Años que llevas impartiendo clases _____ 3-4

1.3. Años que llevas enseñando la misma asignatura o ciclo _____ 5-6

1.4. Cursos completos que llevas en el centro _____ 7-8

1.5. Situación administrativa: 9

_____ definitivo _____ provisional _____ interino

_____ contratado

1.6. ¿Formas parte actualmente del equipo directivo del centro? 10

_____ SI _____ NO

1.7. ¿Has formado parte alguna vez del equipo directivo del centro? 11

_____ SI _____ NO

1.8. Ciclo y/o Departamento al que perteneces: 12

_____ Preescolar _____ C. Inicial

_____ C. Medio _____ 2ª Etapa _____ Educación Especial

Departamento de _____ (anotar nombre) 13

Piensa en EL CENTRO EDUCATIVO EN QUE TRABAJAS y rodea con un círculo la letra que corresponde a la frase que, según tu opinión, describe mejor la manera en que actualmente funciona

EN EL CENTRO EDUCATIVO EN QUE TRABAJO:

Los profesores hablan acerca de su experiencia de enseñanza en el aula, más que acerca de sus alumnos, otros compañeros o ellos mismos.	Los profesores hablan acerca de los alumnos (sus características, fallos y trasfondo familiar y social), de ellos mismos (su vida familiar y social), de otros profesores (sus características y fallos), y de las grandes demandas que la sociedad impone a las escuelas, más que acerca de cómo enseñan en el aula.	Los profesores evitan hablar acerca de cómo enseñan en el aula.	Los profesores hablan frecuentemente, aunque no de modo exclusivo, acerca de sus experiencias de enseñanza en el aula a un nivel de detalle que hace que su intercambio sea útil para la práctica.	
A	B	C	D	14
Cada profesor planifica individualmente su enseñanza (contenidos, métodos y materiales de enseñanza).	Los profesores planifican, preparan y evalúan juntos los contenidos, métodos y materiales de enseñanza; incrementan así su bagaje de ideas y materiales, y llegan a acuerdos acerca de qué temas o unidades didácticas van a enseñar y en qué orden van a hacerlo.	Los profesores forman grupos de trabajo sólo para abordar tareas concretas que tienen que ver con la enseñanza. Una vez terminada la tarea el grupo se disuelve.	Los profesores llegan a acuerdos acerca de temas muy específicos que no tienen que ver directamente con la enseñanza (horarios, libros de texto, normas de convivencia -dónde se puede fumar, cuando tomar café).	
A	B	C	D	15
Cuando un profesor entra en el aula de otro suele interesarse por los materiales o métodos que el compañero está utilizando y, a veces, se los pide para utilizarlos en su aula.	Cada profesor enseña en su aula y no suele entrar en la de los demás compañeros cuando éstos están enseñando. En caso de que lo haga es para pedir algún material (tiza, papel...) o para comentar algún asunto no relacionado con la enseñanza en el aula.	Es práctica habitual que un profesor vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero y que le haga comentarios valorativos, útiles para mejorar su enseñanza.	Es una práctica esporádica que un profesor vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero.	
A	B	C	D	16
Los profesores se enseñan unos a otros con mucha frecuencia nuevas ideas y prácticas de enseñanza en el aula.	Los profesores se ayudan unos a otros, normalmente, cuando tienen algún problema específico en su enseñanza en cuanto a contenidos, métodos o materiales didácticos.	Un profesor solamente aconseja a otro acerca de contenidos, métodos o materiales de enseñanza cuando se le pide expresamente.	Los profesores nunca piden ayuda ni aconsejan a otros compañeros en cuanto a contenidos, métodos o materiales de enseñanza.	
A	B	C	D	17

EJEMPLO:

Si en tu centro se considera que un buen jefe de estudios es aquel que plantea claramente una serie de normas para el funcionamiento del centro, que sigue en lo posible las instrucciones del director y lo que menos atiende, por ese orden, son las relaciones interpersonales y las innovaciones, entonces tu respuesta a la siguiente pregunta sería:

Un buen jefe de estudios:

(a) favorece las relaciones interpersonales entre los profesores. ___4___

(b) sigue con precisión las instrucciones del director. ___2___

(c) apoya e impulsa las iniciativas innovadoras de los profesores de los departamentos. ___3___

(d) dicta normas y reglas para el buen funcionamiento de los departamentos. ___1___

NO PUNTUES DOS AFIRMACIONES CON EL MISMO NUMERO *sino cada una con uno diferente.*

Como en casi todos los cuestionarios, te sentirás inclinado a calificar algunas de tus respuestas con el comentario "todo depende de...". En otras ocasiones te resultará difícil encontrar diferencias entre algunas afirmaciones. No dejes que esto sea determinante. Los resultados del cuestionario son sólo orientativos. Descubrirás que la mejor manera de proceder es confiar en tu primera reacción intuitiva. No te entretengas demasiado al contestarlo.

Totalmente/la más representativa 1	*Bastante representativa* 2	*Algo representativa* 3	*Nada/la menos representativa* 4

4. Los profesores realizan bien su trabajo en el centro si

(a) están comprometidos con la línea de actuación de la dirección, y dispuestos a asumir riesgos y a tomar la iniciativa. ____ **30**

(b) son conscientes y responsables, con un gran sentido de lealtad a la organización. ____ **31**

(c) son profesionalmente competentes y eficaces, y están muy implicados en la realización de las tareas que en él se llevan a cabo. ____ **32**

(d) son eficaces y competentes en las relaciones personales, y están muy preocupados por el desarrollo de las capacidades individuales de los demás compañeros. ____ **33**

5. El centro trata al profesor como

(a) una persona de confianza cuyo tiempo y energía están a disposición de quienes dirigen la organización. ____ **34**

(b) aquella persona cuyo tiempo y responsabilidades están regulados mediante normas legales que conllevan derechos y responsabilidades por ambas partes. ____ **35**

(c) un colaborador que aporta sus habilidades y capacidades a la causa común. ____ **36**

(d) una persona en sí misma interesante y con talento. ____ **37**

6. El profesorado del centro desarrolla su trabajo influído principalmente por

(a) la autoridad del director, ejercida a través de recompensas, sanciones, o liderazgo carismático. ____ **38**

(b) el ejercicio impersonal de la autoridad para hacer cumplir procedimientos e imponer criterios de actuación. ____ **39**

(c) la comunicación y discusión, con los compañeros, de las tareas necesarias para conseguir los objetivos que conjuntamente se han propuesto. ____ **40**

(d) el interés y disfrute intrínsecos de las actividades a realizar, o la preocupación y el cuidado de las necesidades de las otras personas implicadas. ____ **41**

CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

ESTA PARTE DEL CUESTIONARIO SE HA ELABORADO PARA AYUDAR A LOS PROFESORES A IDENTIFICAR LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS DE SU CENTRO QUE FACILITAN O DIFICULTAN EL TRABAJO EN EQUIPO.

Para completar el cuestionario procede de la siguiente manera:

1º. Considera el centro educativo donde actualmente trabajas como un todo.

*2º. Lee detenidamente cada afirmación y valora la situación de tu centro respecto al asunto que en ella se expone rodeando con un círculo el número que corresponda. Ten presente que se pide que valores cada afirmación NO de acuerdo a tus preferencias personales, sino **SEGUN FUNCIONA ACTUALMENTE TU CENTRO.***

Haz la valoración según la siguiente escala:

En ninguna medida	*En poca medida*	*En alguna medida*	*En bastante medida*	*En gran medida*	*Totalmente*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*

Elaborado por Pablo J. Santana Bonilla

En ninguna medida 1	*En poca medida* 2	*En alguna medida* 3	*En bastante medida* 4	*En gran medida* 5	*Totalmente* 6

6. ¿En qué medida el papel de los coordinadores de los grupos de profesores del centro (Ciclos, Departamentos) consiste, principalemente, en **dinamizar al grupo** para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza? 1 2 3 4 5 6 **65**

7. ¿En qué medida **el horario** del centro facilita:

   (a) que todos los profesores que lo componen se reunan periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza? 1 2 3 4 5 6 **66**

   (b) que los profesores de los diversos equipos (Ciclos, Departamentos) se reunan periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza? 1 2 3 4 5 6 **67**

8. ¿En qué medida **los espacios** de que dispone el centro son suficientes y adecuados para:

   (a) las reuniones de todos los profesores que forman el claustro? 1 2 3 4 5 6 **68**

   (b) las reuniones de grupos de profesores (Ciclos, Departamentos? 1 2 3 4 5 6 **69**

9. He recibido **formación** en temas relativos a la creación y funcionamiento de grupos de trabajo, y al desarrollo de reuniones: ____ SI ____ NO **70**

En caso de que hayas contestado negativamente a la pregunta 9 NO CONTESTES la 10.

10. ¿En qué medida **la formación** que he recibido en temas relativos a la creación y funcionamiento de grupos de trabajo, y al desarrollo de reuniones **contribuye al trabajo en equipo** en el centro? 1 2 3 4 5 6 **71**

11. En el centro recibo **ayuda y asesoramiento** en temas relativos a la creación y funcionamiento de grupos de trabajo, y al desarrollo de reuniones: ____ SI ____ NO **72**

En caso de que hayas contestado negativamente a la pregunta 11 NO CONTESTES la 12.

12. ¿En qué medida **la ayuda y asesoramiento** que recibo en el centro en temas relativos a la creación y funcionamiento de grupos de trabajo, y al desarrollo de reuniones **contribuye al trabajo en equipo**? 1 2 3 4 5 6 **73**

ANEXO VI:

PROCESO DE ELABORACION DEL CUESTIONARIO
"Tipos de relaciones de trabajo entre profesores"

La reunión (celebrada el 30-4-1991) duró una hora y se desarrolló según la siguiente secuencia:

1. El investigador presentó a los profesores el objeto de la reunión (completar el cuestionario y hacer todas las sugerencias que se les ocurriesen sobre el mismo) y el propósito del cuestionario (averiguar qué tipo de relaciones de trabajo es predominante en un centro educativo).

2. Los profesores completaron individualmente la versión 01 del cuestionario y a continuación realizaron comentarios sobre los aspectos que consideraron deficientes del mismo y propusieron algunas modificaciones.

3. A continuación, los profesores completaron individualmente la versión 02 del cuestionario y realizaron comentarios sobre los aspectos deficientes del mismo y propusieron algunas modificaciones.

4. Finalmente, los profesores leyeron individualmente la versión 03 del cuestionario y a luego realizaron comentarios sobre los aspectos deficientes del mismo, proponiendo algunas modificaciones.

A continuación se resumen las sugerencias y comentarios de los profesores a cada versión:

VERSION 01

Primera dimensión: conversación sobre la enseñanza

- En el extremo no colaborativo (1) debería decir, más bien, "no hablan" en vez de "evitan hablar".
- En el extremo colaborativo (6) quizás sobran las palabras "teóricamente rico".

Segunda dimensión: planificación conjunta de la enseñanza

- El el extremo colaborativo (6) podría suprimirse los que está a partir del punto y seguido porque no siempre el planificar conjuntamente la enseñanza tiene como resultado que se reduzca el tiempo de planificación individual. En este caso convendría añadir un apartado en el que se preguntase si al planificar se reduce o no el tiempo de planificación individual, y otro en el que se hiciese constar si con la planificación conjunta realmente se obtienen mejores resultados.

- Además de esta dimensión se podría añadir un apartado en el que se preguntara si lo planificado conjuntamente se lleva efectivamente a la práctica, pues la mayoría de las veces no suele ser así.

Cuarta dimensión: enseñanza mutua de prácticas innovadoras

- Los extremos de esta dimensión no son contrarios, no esta clara su contraposición.
- En esta dimensión faltan cuestiones: Es verdad que los profesores, generalmente, no hablan unos con otros acerca de cómo mejorar su enseñanza, pero sí están atentos a cómo trabajan los demás para recoger ideas que les suelen ser útiles en su aula. Un profesor hizo la siguiente nota en el cuestionario. "Sin preguntar los profesores recogen, como quien no quiere la cosa, formas [de enseñar] que les parecen interesantes".

Los profesores tardaron como cinco minutos en rellenar esta versión.

VERSION 02

- Los espacios en blanco llevan a confusión. Si se completaran todos los espacios se facilitaría la compleción del cuestionario.

Primera dimensión: conversación sobre la enseñanza

- Una posible redacción para completar el punto 3 de esta dimensión podría ser la siguiente: "Los profesores hablan de vez en cuando acerca de sus experiencias en el aula".

Segunda dimensión: planificación conjunta de la enseñanza

- Una posible redacción para mejorar el punto 2 de esta dimensión podría ser la siguiente: "Los profesores llegan a acuerdos acerca de temas muy específicos que no tienen que ver directamente con la enseñanza (p. ej.: horarios, libros de texto, normas de convivencia en el centro [dónde fumar, cuando tomar café]).
- Una posible redacción para mejorar el punto 3 de esta dimensión podría ser la siguiente: "Los profesores forman grupos de trabajo sólo para abordar tareas concretas que tienen que ver con la enseñanza. Una vez terminada la tarea el grupo se disuelve".

Tercera dimensión: observación mutua

- En esta dimensión no aparece una conducta habitual de los profesores, como es: "hablar en los pasillos", no dentro del aula.

- Una posible redacción para completar el punto 2 de esta dimensión podría ser la siguiente: "Cuando un profesor entra en el aula de otro compañero normalmente es para pedir algún material (tiza, papel...) o comentar algún asunto no relacionado con la enseñanza".

- Una posible redacción para completar el punto 3 de esta dimensión podría ser la siguiente: "Cuando un profesor entra en el aula de otro suele interesarse por los materiales o métodos de enseñanza que el compañero está utilizando, y a veces se los pide para utilizarlos en se aula".

Cuarta dimensión: enseñanza mutua de prácticas innovadoras

- En esta dimensión se habla mucho de "dar" (aconsejar) y de "recibir", pero no de "pedir".

- Uno de los profesores hizo el siguiente comentario escrito en el extremo no colaborativo (1) de esta dimensión: "Lo malo es que sólo son críticas destructivas, en vez de estímulo y apoyo".

- Una posible redacción alternativa para el punto 1 de esta dimensión podría ser la siguiente: "Los profesores nunca piden ayuda, ni aconsejan a otros compañeros en cuanto a contenidos, métodos o materiales de enseñanza".

- La redacción que aparece en el cuestionario en el punto 1 podría pasar al punto 2.

- Una posible redacción para completar el punto 3 de esta dimensión podría ser: "Los profesores piden ayuda, algunas veces cuando tienen algún problema específico en su enseñanza en cuanto a contenidos, métodos o materiales didácticos".

Los profesores realizaron los siguientes comentarios generales a las versiones 01 y 02:

- Falta una explicación más detallada acerca de cómo contastar el cuestionario. Hay que dejar bien claro que se refiere al centro, no al profesor individual ni al grupo con el que más se relaciona el profesor.

- Quizás convendría añadir una dimensión más en la que conste si los profesores reciben estímulo y apoyo para poner en práctica ideas nuevas en su enseñanza. Aunque, a lo mejor, la idea ya está recogida en los cuatro apartados anteriores, pues en un centro en el que los profesores funcionen de forma cercana al punto 6, en cada dimensión, de esperar que se estimule y apoye la puesta en práctica de ideas innovadoras.

- Para evitar que los profesores se sientan motivados a situar a su centro en un lugar más a la derecha de la escala, que no corresponda a la realidad, se pueden utilizar letras en vez de números. Así, las categorias de cada apartado serían A, B, C..., en vez de 1, 2, 3...

- Si el cuestionario es corto no hay problema. Cuatro apartados en una página es suficiente. Cuanto menos cantidad de hojas vean los profesores mejor.

VERSION 03

- Esta versión es más pobre que la 02, ya que aquella es más rica en datos.
- La escala de valoración es problemática: ¿Cuál es la diferencia entre "pocas veces" y "algunas veces"? Algunas personas utilizan "bastante" como sinónimo de 'suficientes'.
- "Las preguntas con números son difíciles de rellenar, me confunden", comentó una profesora.

ANEXO VII:

PROCESO DE ADAPTACION DEL CUESTIONARIO
"Tipo de cultura organizativa de los centros educativos"

Sólo asistieron dos profesoras, no obstante tuvimos la reunión.

La reunión (celebrada el 21-5-1991) duró unos veinte minutos y se desarrolló según la siguiente secuencia:

1. El investigador presentó a las profesoras el objeto de la reunión (completar el cuestionario y hacer todas las sugerencias que se les ocurriesen sobre el mismo) y el propósito del cuestionario (averiguar qué tipo de cultura organizativa es predominante en un centro educativo).

2. Las profesoras completaron individualmente versión en castellano del cuestionario y a continuación realizaron comentarios sobre los aspectos que consideraron deficientes del mismo y propusieron algunas modificaciones.

A continuación se resumen las sugerencias y comentarios de las profesoras:

- Conviene aclarar aclarar más cómo son las puntuaciones, poniendo un ejemplo.
- El ítem 9d) no está claro ¿a quién se refiera la espresión "de cada uno": a los laumnos o a los profesores?

ANEXO VIII:

REVISION DE LOS CUESTIONARIOS POR EXPERTOS

El experto en Psicología de la organización hizo los siguientes comentarios escritos:

- Parece acertada la concepción general del cuestionario.
- Las instrucciones están muy bien.
- En cuanto a la parte 1 (Cuestionario sobre relaciones de trabajo)
    * hay escasa discriminación entre las alternativas A y B,
    * este cuestionario sólo mide los vínculos interpersonales vs. culturales y estructurales (WILSON & CORBETT, 1983).
- En cuanto a la parte 2 (Cuestionario sobre cultura organizativa) no comentó nada.
- En cuanto a la parte 3 (Cuestionario sobre condiciones organizativas para el trabajo conjunto) se observan algunas redundacias y solapamientos con ciertos ítems de las partes anteriores, p. ej.: ítem 1 cuestionario 3 director/ cuestionario Handy; ítems equipos cuestionario 3 con el primer cuestionario.
- Convendría numerar todos los ítems para facilitar la introducción de los datos en el ordenador.

El primer comentario verbal que hizo al ver inicialmente el cuestionario fue que le parecía demasiado complejo para profesores.

El experto en Didáctica realizó los siguientes comentarios escritos:

- El título de la portada convendría cambiarlo porque el contenido es más amplio de lo que en él queda reflejado.
- Falta una introducción general al cuestionario.
- Falta codificar los ítems para el vaciado
- En cuanto a la parte 1
    * convendría diferenciar las instrucciones,
    * se sugiere desordenar las frases para evitar la deseabilidad social en las respuestas.
- En cuanto a la parte 2
    * convendría presentar las instrucciones en pequeño y con otro tipo de letra,
    * la diferencia entre los ítems 3 b) y 3 c) es muy sutil ¿se entenderá?
- En cuanto a la parte 3
    * convendría cambiar el formato de las instrucciones.
- Este experto nos comentó verbalmente que la concepción general del cuestionario parecía adecuada.

ANEXO IX: CARTA ENVIADA A LOS CENTROS SELECCIONADOS

Sr/a Director/a del Colegio Público

El objeto de esta carta es informarle del desarrollo de un estudio sobre organizaciones escolares que está llevando a cabo un equipo de investigadores del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de la Laguna con el propósito de estudiar algunos factores que potencian o dificultan el trabajo en equipo del profesorado.

Durante las próximas semanas recibirá la visita de un miembro del equipo solicitando la colaboración del centro que vd. dirige. En dicha visita le informaremos más detalladamente acerca de los pormenores de la investigación y del tipo de participación que precisaríamos de su centro.

Si aceptan participar en la investigación el equipo investigador se compromete a entregar a su centro un informe con los resultados obtenidos y -si se solicita expresamente- un informe con sugerencias prácticas sobre qué acciones emprender para facilitar el trabajo en equipo entre el profesorado.

En cualquier caso, si se llegan a hacer públicos los resultados de la investigación el equipo investigador se compromete a respetar la confidencialidad de los datos, no identificando el nombre del centro donde fueron recogidos.

En nombre del equipo investigador, y agradeciéndole de antemano su colaboración, le saluda atentamente,

Fdo.: Pablo J. Santana Bonilla
Profesor de Innovación Educativa y Formación del Profesorado
(Tfnos.: 603166/603265 y 641804)

ANEXO X: RESPUESTAS POR CENTROS AL CUESTIONARIO
TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO

CUESTIONARIO 1: Centro 001

	categoría	frecuencia
A.-	2	13
B.-	1	2
	2	9
	3	1
	4	2
C.-	1	8
	2	5
D.-	1	1
	2	5
	3	7

A = ítem 1 (dimensión apertura)
B = ítem 2 (dimensión planificación conjunta)
C = ítem 3 (dimensión visibilidad)
D = ítem 4 (dimensión ayuda mutua)

categoría 1: autocracia
categoría 2: aislamiento
categoría 3: cooperación
categiría 4: colaboración

11	32	8	2	= 53
53/212	106/212	159/212	212/212	
44/212	172/212	204/212	212/212	
9/212	66/212	45/212	0	

D = 66/212 = 0.3113 ---------- 0.005 ..... nivel B

SUPRIMIENDO B:

9	23	7	0	= 39
39/156	78/156	117/156	156/156	
36/156	128/156	156/156	156/156	
3/156	50/156	39/156	0	

D = 50/156 = 0.3205 ---------- 0.005 ..... nivel B

CUESTIONARIO 1: Centro 002

	categoría	frecuencia
A.-	1	1
	2	8
	4	3
B.-	1	4
	2	5
	4	3
C.-	1	9
	2	3
D.-	1	2
	2	2
	3	6
	4	2

16 18 6 8 = 48

12/48 24/48 36/48 48/48

16/48 34/48 40/48 48/48

4/48 10/48 4/48 0

D = 10/48 = 0.2083 ---------- 0.025 ..... nivel B

SUPRIMIENDO B:

12 13 6 5 = 36

9/36 18/36 27/36 36/36

12/36 25/36 31/36 36/36

3/36 7/36 4/36 0

D = 7/36 = 0.1944 ---------- 0.10 ..... nivel B

CUESTIONARIO 1: Centro 003

	categoría	frecuencia
A.-	1	1
	2	8
	3	2
	4	1
B.-	1	1
	2	6
	3	1
	4	4
C.-	1	8
	2	3
	3	1
D.-	2	4
	3	5
	4	1

10 21 9 6 = 46

23/92 46/92 69/92 92/92

20/92 62/92 80/92 92/92

3/92 16/92 11/92 0

D = 16/92 = 0.1739 ---------- 0.10 ..... nivel B

SUPRIMIENDO B:

9 15 8 2 = 34

17/68 34/68 51/68 68/68

18/68 48/68 64/68 68/68

1/68 14/68 13/68 0

D = 14/68 = 0.2058 ---------- 0.10 ..... nivel B

CUESTIONARIO 1: Centro 004

	categoría		frecuencia
A.-	2	.....	7
B.-	3	.....	2
	4	.....	4
C.-	1	.....	4
	2	.....	1
	4	.....	1
D.-	2	.....	1
	3	.....	5

4	9	7	5	=	25
25/100	50/100	75/100	100/100		
16/100	52/100	80/100	100/100		
9/100	2/100	5/100	0		

D = 9/100 = 0.09

SUPRIMIENDO B:

4	9	5	1	=	19
19/7638/7657/7676/76					
16/7652/7672/7676/76					
3/7614/7615/760					

D = 15/76 = 0.1973

CUESTIONARIO 1: Centro 005

	categoría	frecuencia
A.-	2	1
	3	2
	4	7
B.-	3	3
	4	7
C.-	1	6
	2	3
D.-	2	3
	3	4
	4	3

6 7 9 17 = 39

39/156 78/156 117/156 156/156

24/156 52/156 88/156 156/156

15/156 26/156 29/156 0

D = 29/156 = 0.1858 ---------- 0.10 ..... nivel D

SUPRIMIENDO B:

6 7 6 10 = 29

29/116 58/116 87/116 116/116

24/116 52/116 76/116 116/116

5/1166/116 11/116 0

D = 11/116 = 0.094 ---------- no significativa

CUESTIONARIO 1: Centro 006

	categoría		frecuencia
A.-	2	.....	2
	3	.....	1
	4	.....	3
B.-	4	.....	6
C.-	1	.....	3
	2	.....	3
D.-	2	.....	1
	3	.....	2
	4	.....	3

3	6	3	12	=	24
6/24	12/24	18/2424/24			
3/24	9/24	12/2424/24			
3/24	3/24	6/24	0		

D = 6/24 = 0.25 ---------- 0.10 ..... nivel D

SUPRIMIENDO B:

3	6	3	6	=	18
9/36	18/36	27/36	36/36		
6/36	18/36	24/36	36/36		
3/36	0	3/36	0		

D = 3/36 = 0.0833 ---------- no significativa

CUESTIONARIO 1: Centro 007

	categoría		frecuencia
A.-	1	.....	2
	2	.....	4
	4	.....	1
B.-	3	.....	5
	4	.....	2
C.-	1	.....	5
	2	.....	1
	3	.....	1
D.-	1	.....	2
	2	.....	2
	3	.....	2
	4	.....	1

9	7	8	4	=	28

7/28	14/28	21/28	28/28
9/28	16/28	24/28	28/28
2/28	2/28	3/28	0

D = 3/28 = 0.1071

SUPRIMIENDO B:

9	7	3	2	=	21

21/84	42/84	63/84	84/84
36/84	64/84	76/84	84/84
15/84	22/84	13/84	0

D = 22/84 = 0.2619 ---------- 0.10 nivel A

CUESTIONARIO 1: Centro 008

	categoría		frecuencia
A.-	2	.....	7
	4	.....	1
B.-	1	.....	5
	2	.....	2
	3	.....	1
C.-	1	.....	3
	2	.....	2
	3	.....	3
D.-	1	.....	4
	2	.....	4

12 15 4 1 = 32

8/32 16/32 24/32 32/32

12/32 27/32 31/32 32/32

4/32 11/32 7/32 0

D = 11/32 = 0.3437 ---------- 0.005 ..... nivel B

SUPRIMIENDO B:

7 13 3 1 = 24

6/24 12/24 18/24 24/24

7/24 20/24 23/24 24/24

1/24 8/24 5/24 0

D = 8/24 = 0.3333 ---------- 0.005 ..... nivel B

CUESTIONARIO 1: Centro 009

	categoría	frecuencia
A.-	1	1
	2	5
	3	1
	4	1
B.-	1	3
	2	3
	3	2
C.-	1	5
	2	2
D.-	1	2
	2	2
	3	3

11 12 6 1 = 30

15/60 30/60 45/60 60/60

22/60 48/60 58/60 60/60

7/60 18/60 13/60 0

D = 18/60 = 0.3 ---------- 0.05 ..... nivel B

SUPRIMIENDO B:

8 9 4 1 = 22

11/44 22/44 33/44 44/44

16/44 34/44 42/44 44/44

5/44 12/44 9/44 0

D = 12/44 = 0.2727 ---------- 0.05 ..... nivel B

CUESTIONARIO 1: Centro 010

	categoría	frecuencia
A.-	2	16
	4	1
B.-	1	4
	2	2
	3	5
	4	6
C.-	1	10
	2	5
	3	2
D.-	2	7
	3	10

14 30 17 7 = 68

68/272 136/272 204/272 272/272

56/272 176/272 244/272 272/272

12/272 40/272 40/272 0

D = 40/272 = 0.147 ---------- 0.10 ..... nivel B

SUPRIMIENDO B:

10 28 12 1 = 51

51/204 102/204 153/204 204/204

40/204 152/204 200/204 204/204

11/204 50/204 47/204 0

D = 50/204 = 0.245 ---------- 0.05 ..... nivel B

CUESTIONARIO 1: Centro 011

	categoría	frecuencia
A.-	1	2
	2	7
	3	2
B.-	1	1
	4	10
C.-	1	9
	4	2
D.-	2	2
	3	7
	4	2

12 9 9 14 = 44

22/88 44/88 66/88 88/88

24/88 42/88 60/88 88/88

2/88 2/88 6/88 0

D = 6/88 = 0.0681

SUPRIMIENDO B:

11 9 9 4 = 33

33/132 66/132 99/132 132/132

44/132 80/132 116/132 132/132

11/132 14/132 17/132 0

D = 17/132 = 0.1287

CUESTIONARIO 1: Centro 012

	categoría		frecuencia
A.-	2	.....	3
	4	.....	9
B.-	1	.....	2
	2	.....	1
	3	.....	1
	4	.....	9
C.-	1	.....	9
	2	.....	3
	3	.....	1
D.-	1	.....	2
	2	.....	3
	3	.....	6
	4	.....	2

13	10	8	20 =	51
51/204	102/204	153/204	204/204	
52/204	92/204	124/204	204/204	
1/204	10/204	29/204	0	

D = 29/204 = 0.1421

SUPRIMIENDO B:

11	9	7	11 =	38
38/152	76/152	114/152	152/152	
44/152	80/152	108/152	152/152	
6/152	4/152	6/152	0	

D = 6/152 = 0.0394

CUESTIONARIO 1: Centro 013

	categoría		frecuencia
A.-	2	.....	5
	4	.....	4
B.-	2	.....	2
	3	.....	2
	4	.....	6
C.-	1	.....	6
	2	.....	3
D.-	2	.....	2
	3	.....	6
	4	.....	1

6	12	8	11 =	37
37/148	74/148	111/148	148/148	
24/148	72/148	104/148	148/148	
13/148	2/148	7/148	0	

D = 13/148 = 0.0878

SUPRIMIENDO B:

6	10	6	5 =	27
27/108	54/108	81/108	108/108	
24/108	64/108	80/108	108/108	
3/108	10/108	1/108	0	

D = 10/108 = 0.0925

CUESTIONARIO 1: Centro 014

	categoría		frecuencia
A.-	2	.....	7
B.-	1	.....	1
	2	.....	1
	3	.....	1
	4	.....	4
C.-	1	.....	7
D.-	2	.....	2
	3	.....	5

8 10 6 4 = 28

7/28 14/2821/2828/28

8/28 18/2824/2828/28

1/28 4/28 3/28 0

D = 4/28 = 0.1428

SUPRIMIENDO B:

7 9 5 0 = 21

21/8442/8463/8484/84

28/8464/8484/8484/84

7/8422/8421/84 0

D = 22/84 = 0.2619 ---------- 0.10 nivel B

CUESTIONARIO 1: Centro 015

	categoría	frecuencia
A.-	1	3
	2	11
	3	1
	4	2
B.-	1	1
	2	1
	3	7
	4	8
C.-	1	14
	2	2
	3	1
D.-	1	2
	2	11
	3	3
	4	1

20 24 12 12 = 68

17/68 34/68 51/68 68/68

20/68 44/68 56/68 68/68

3/68 10/68 5/68 0

D = 10/68 = 0.1470 ---------- 0.10 nivel B

SUPRIMIENDO B:

19 23 5 4 = 51

51/204 102/204 153/204 204/204

76/204 168/204 188/204 204/204

25/204 66/204 35/204 0

D = 66/204 = 0.3235 ---------- 0.005 nivel B

CUESTIONARIO 1: Centro 016

	categoría	frecuencia
A.-	2	14
	4	3
B.-	1	1
	2	1
	3	2
	4	13
C.-	1	10
	2	5
	3	2
D.-	1	1
	2	4
	3	9
	4	3

12 24 13 19 = 68

17/68 34/68 51/68 68/68

12/68 36/68 49/68 68/68

5/68 2/68 2/68 0

D = 5/68 = 0.0735

SUPRIMIENDO B:

11 23 11 6 = 51

51/204 102/204 153/204 204/204

44/204 136/204 180/204 204/204

7/204 34/204 33/204 0

D = 34/204 = 0.1666 ---------- 0.10 nivel B

CUESTIONARIO 1: Centro 017

	categoría	frecuencia
A.-	1	1
	2	16
	4	4
B.-	2	1
	3	3
	4	18
C.-	1	10
	2	9
	3	2
D.-	2	5
	3	14
	4	1

11 31 19 23 = 84

21/84 42/84 63/84 84/84

11/84 42/84 61/84 84/84

10/84 0 2/84 0

D = 10/84 = 0.1190 ---------- 0.10 nivel B

SUPRIMIENDO B:

11 30 16 5 = 62

62/248 124/248 186/248 248/248

44/248 164/248 228/248 248/248

18/248 40/248 42/248 0

D = 42/248 = 0.1693 ---------- 0.05 nivel B

CUESTIONARIO 1: Centro 018

	categoría	frecuencia
A.-	1	2
	2	9
	4	2
B.-	1	2
	3	3
	4	8
C.-	1	11
	2	2
D.-	1	2
	2	5
	3	5
	4	1

17	16	8	11 =	52
52/208	104/208	156/208	208/208	
68/208	132/208	164/208	208/208	
16/208	28/208	8/204	0	

D = 28/208 = 0.1346

SUPRIMIENDO B:

15	16	5	3 =	39
39/156	78/156	117/156	156/156	
60/156	124/156	144/156	156/156	
21/156	46/156	27/156	0	

D = 46/156 = 0.2948 ---------- 0.005 nivel B-A

CUESTIONARIO 1: Centro 019

	categoría	frecuencia
A.-	2	12
	4	3
B.-	2	2
	3	2
	4	11
C.-	1	9
	2	6
D.-	1	1
	2	3
	3	9
	4	2

10 23 11 16 = 60

15/60 30/60 45/60 60/60

10/60 33/60 44/60 60/60

5/60 3/60 1/60 0

D = 5/60 = 0.0833

SUPRIMIENDO B:

10 21 9 5 = 45

45/180 90/180 135/180 180/180

40/180 124/180 160/180 180/180

5/180 34/180 25/180 0

D = 34/180 = 0.1888 ---------- 0.05 nivel B

CUESTIONARIO 1: Centro 020

	categoría	frecuencia
A.-	2	11
	4	1
B.-	1	2
	3	6
	4	5
C.-	1	11
	3	1
D.-	2	9
	3	2

13 20 9 6 = 48

12/48 24/48 36/48 48/48

13/48 33/48 42/48 48/48

1/48 9/48 6/48 0

D = 9/48 = 0.1875 ---------- 0.05 nivel B

SUPRIMIENDO B:

11 20 3 1 = 35

35/140 70/140 105/140 140/140

44/140 124/140 136/140 140/140

11/140 54/140 31/140 0

D = 54/140 = 0.3857 ---------- 0.005 nivel B

CUESTIONARIO 1: Centro 021

	categoría	frecuencia
A.-	1	1
	2	8
	4	4
B.-	1	3
	2	4
	3	1
	4	6
C.-	1	5
	2	7
	3	1
D.-	2	6
	3	6
	4	1

9	25	8	11 =	53
53/212	106/212	159/212	212/212	
36/212	136/212	168/212	212/212	
17/212	30/212	9/212	0	

D = 30/212 = 0.1415

SUPRIMIENDO B:

6	21	7	5 =	39
39/156	78/156	117/156	156/156	
24/156	108/156	136/156	156/156	
15/156	30/156	19/156	0	

D = 30/156 = 0.1923 ---------- 0.025 nivel B

CUESTIONARIO 1: Centro 022

	categoría		frecuencia
A.-	2	.....	6
	3	.....	1
	4	.....	2
B.-	1	.....	1
	2	.....	3
	4	.....	5
C.-	1	.....	7
	2	.....	2
D.-	2	.....	4
	3	.....	2
	4	.....	2

8	15	3	9 =	35
35/140	70/140	105/140	140/140	
32/140	92/140	104/140	140/140	
3/140	22/140	1/140	0	

D = 22/140 = 0.1571

SUPRIMIENDO B:

7	12	3	4 =	26
26/104	52/106	78/106	106/106	
28/104	76/106	88/106	106/106	
2/104	24/104	10/104	0	

D = 24/106 = 0.2307 ---------- 0.10 nivel B

ANEXO XI: RESPUESTAS POR CENTROS AL CUESTIONARIO DE HANDY

CENTRO 01 - n = 4 (26.6%)

	1	2	3	4
C	0	1	0	3(75%)
R	1	1	2(50%)	0
T	3(75%)	0	1	0
P	0	2(50%)	1	1

CENTRO 02 - n = 7 (50%)

	1	2	3	4
C	0	0	2	5(71%)
R	0	3	4(57%)	0
T	7(100%)	0	0	0
P	0	4(57%)	1	2

CENTRO 03 - n = 11 (84.6%)

	1	2	3	4
C	0	0	0	11(100%
R	0	4	7(63%)	0
T	10(90%)	1	0	0
P	1	6(54%)	4	0

CENTRO 04 - n = 5 (55.5%)

	1	2	3	4
C	1	0	0	4(80%)
R	0	1	4(80%)	0
T	4(80%)	0	0	1
P	0	4(80%)	1	0

CENTRO 05 - n = 10 (55.5%)

	1	2	3	4
C	1	0	0	9(90%)
R	1	5(50%)	4	0
T	8(80%)	1	0	1
P	0	4	6(60%)	0

CENTRO 06 - n = 4 (36.3%)

	1	2	3	4
C	0	0	1	3(75%)
R	0	3(75%)	1	0
T	4(100%)	0	0	0
P	0	1	2(50%)	1

CENTRO 07 - n = 7 (53.8%)

	1	2	3	4
C	1	1	0	5(71%)
R	3(42%)	1	3(42%)	0
T	3(42%)	1	3(42%)	0
P	0	4(57%)	1	2

CENTRO 08 - n = 5 (31.2%)

	1	2	3	4
C	4(80%)	1	0	0
R	0	1	2(40%)	2
T	1	0	1	3(60%)
P	0	3(60%)	2(40%)	0

CENTRO 09 - n = 7 (58.3%)

	1	2	3	4
C	0	1	1	5(71%)
R	3(42%)	2(28%)	2	0
T	4(57%)	2(28%)	1	0
P	0	2(28%)	3(42%)	2

CENTRO 10 - n = 12 (48%)

	1	2	3	4
C	0	2	3	7(58%)
R	3	6(50%)	3	0
T	9(75%)	1	1	1
P	0	3	5(41%)	4

CENTRO 11 - n = 10 (47.6%)

	1	2	3	4
C	2	2	1	5(50%)
R	4(40%)	5(50%)	0	1
T	4(40%)	2	4(40%)	0
P	0	1	5(50%)	4(40%)

CENTRO 12 - n = 12 (48%)

	1	2	3	4
C	0	0	3	9(75%)
R	1	8(66%)	3	0
T	11(91%)	1	0	0
P	0	3	6(50%)	3

CENTRO 13 - n = 6 (24%)

	1	2	3	4
C	1	0	0	5(83%)
R	0	3(50%)	3(50%)	0
T	4(66%)	1	0	1
P	1	2(33%)	3(50%)	0

CENTRO 14 - n = 7 (36.8%)

	1	2	3	4
C	1	1	3(42%)	2
R	3(42%)	4(57%)	0	0
T	3(42%)	2	1	1
P	0	0	3(42%)	4(57%)

CENTRO 15 - n = 16 (64%)

	1	2	3	4
C	2	2	0	12(75%)
R	3	5	8(66%)	0
T	10(62%)	2	4	0
P	1	7(43%)	4	4

CENTRO 16 - n = 13 (52%)

	1	2	3	4
C	0	0	1	12(92%)
R	0	11(84%)	2	0
T	13(100%	0	0	0
P	0	2	10(76%)	1

CENTRO 17 - n = 19 (48.7%)

	1	2	3	4
C	0	0	1	18(94%)
R	1	7	11(57%)	0
T	18(94%)	1	0	0
P	0	11(57%)	7	1

CENTRO 18 - n = 13 (48.1%)

	1	2	3	4
C	1	1	1	10(76%)
R	4	4(30%)	5(38%)	0
T	6(46%)	4(30%)	1	2
P	2	4(30%)	6(46%)	1

CENTRO 19 - n = 13 (37.1%)

	1	2	3	4
C	0	0	1	12(92%)
R	0	6(46%)	6(46%)	1
T	12(92%)	1	0	0
P	1	6(46%)	6(46%)	0

CENTRO 20 - n = 13 (44.8%)

	1	2	3	4
C	1	1	1	10(76%)
R	4	3	5(38%)	1
T	7(53%)	4(30%)	2	0
P	1	5(38%)	5(38%)	2

CENTRO 21 - n = 12 (30%)

	1	2	3	4
C	1	0	3	8(66%)
R	5(41%)	2	5(41%)	0
T	5(41%)	5(41%)	0	2
P	1	5(41%)	4(33%)	3

CENTRO 22 - n = 6 (22.2%)

	1	2	3	4
C	1	0	1	4(66%)
R	0	3(50%)	3(50%)	0
T	5(83%)	0	0	1
P	0	3(50%)	2	1

ANEXO XII:

Rango medio global del cuestionario C de cada uno de los centros

CENTRO 01	- 0.969	(n = 14)
CENTRO 02	2.080	(n = 13)
CENTRO 03	2.482	(n = 12)
CENTRO 04	3.495	(n = 7)
CENTRO 05	3.543	(n = 10)
CENTRO 06	2.012	(n = 6)
CENTRO 07	3.413	(n = 7)
CENTRO 08	0.978	(n = 8)
CENTRO 09	1.667	(n = 9)
CENTRO 10	2.330	(n = 17)
CENTRO 11	1.857	(n = 11)
CENTRO 12	2.332	(n = 13)
CENTRO 13	2.094	(n = 11)
CENTRO 14	3.188	(n = 8)
CENTRO 15	2.674	(n = 17)
CENTRO 16	2.153	(n = 17)
CENTRO 17	2.867	(n = 22)
CENTRO 18	2.497	(n = 13)
CENTRO 19	2.000	(n = 16)
CENTRO 20	3.165	(n = 13)
CENTRO 21	2.694	(n = 14)
CENTRO 22	2.690	(n = 9)

Rango de respuestas según centros al cuestionario C según el tipo de relaciones de trabajo dominante

Aislamiento:	- 0.969 - 3.165
Cooperación/ Colaboración:	2.012 - 3.543
No significativa:	1.857 - 3.495

Rango medio por dimensiones del cuestionario C de cada uno de los centros

CENTRO / DIMENSIONES DE CUESTIONARIO C

	POL.INS.	OR.PROF.	OR.ESP.	FOR.PR.	APOYO M.	ASES.EX.
01	- 1.369	- 0.595	- 0.214	- 7.254	1.190	- 2.214
02	3.500	3.256	2.750	- 6.077	1.859	1.923
03	2.986	3.083	3.396	- 6.917	3.583	2.958
04	4.476	4.643	4.750	- 8.000	4.548	3.214
05	4.567	4.350	5.100	- 5.050	4.400	2.250
06	3.806	2.639	3.792	- 4.333	1.306	0.833
07	4.429	4.119	3.786	- 3.929	3.881	3.429
08	1.146	0.854	0.844	- 5.625	2.229	2.469
09	3.241	2.296	4.444	- 7.611	2.537	- 1.083
10	1.755	3.618	3.375	- 4.206	3.539	1.309
11	3.030	2.652	1.568	- 9.000	3.227	2.568
12	3.577	3.359	4.135	- 6.615	2.026	2.058
13	2.288	2.348	4.295	- 6.136	3.182	1.705
14	4.271	3.000	4.969	- 3.000	3.208	3.125
15	3.382	3.402	3.500	- 5.000	3.225	2.706
16	1.980	3.206	3.765	- 6.324	3.010	2.176
17	3.432	3.697	3.636	- 5.341	3.833	2.659
18	3.487	3.821	3.115	- 7.038	2.808	2.712
19	3.083	3.063	3.313	- 6.500	2.823	0.484
20	4.590	4.179	4.481	- 5.500	3.192	2.481
21	4.405	3.190	3.786	- 5.286	3.333	1.321
22	2.667	2.833	4.139	- 6.944	4.148	3.694

Rango de respuestas según centros a cada una de las dimensiones del cuestionario C según el tipo de relaciones de trabajo dominante

Dimesión política institucional

Aislamiento:	- 1.369 a 4.590
Cooperación/ Colaboración:	3.432 a 4.567
No significativa:	1.980 a 4.476

Dimesión organización interna del profesorado

Aislamiento:	- 0.595 a 4.179
Cooperación/ Colaboración:	2.639 a 4.350
No significativa:	2.348 a 4.643

Dimesión organización de espacios y tiempos

Aislamiento:	- 0.214 a 4.481
Cooperación/ Colaboración:	3.636 a 5.100
No significativa:	1.568 a 4.969

Dimesión formación del profesorado en el trabajo en equipo

Aislamiento:	- 7.611 a - 4.206
Cooperación/ Colaboración:	- 5.050 a - 4.333
No significativa:	- 9.000 a - 3.000

Dimesión apoyo material

Aislamiento	1.190 a 3.583
Cooperación/ Colaboración:	1.306 a 4.400
No significativa:	2.026 a 4.548

Dimesión asesoramiento externo

Aislamiento:	- 2.214 a 2.958
Cooperación/ Colaboración:	0.833 a 2.659
No significativa:	0.484 a 3.694

ANEXO XIII:

Tipos de relaciones de trabajo entre profesores
(versión abril 1994)

TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES

ESTA SECCIÓN DEL CUESTIONARIO SE HA ELABORADO PARA AYUDAR A LOS PROFESORES A IDENTIFICAR EL TIPO DE RELACIONES DE TRABAJO PREDOMINANTE EN EL CENTRO EDUCATIVO DONDE TRABAJAN.

Para completar las cuestiones procede de la siguiente manera:

*1º. Considera **EL CENTRO EDUCATIVO DONDE ACTUALMENTE TRABAJAS** como un todo y ten en mente la siguiente pregunta: ¿qué formas de conducta son predominantes?*

*2º. Lee cada grupo de cuatro afirmaciones y escoge solo **UNA:** aquella que mejor describe cómo funciona tu centro. Cuando dudes entre dos respuestas escoje aquella que se da más frecuentemente o que es más característica de tu centro, aunque la otra también se dé.*

No te detengas demasiado intentando afinar al máximo tus respuestas. Contesta haciendo caso a tu primera intuición.

Elaborado por Pablo J. Santana Bonilla

Piensa en el centro educativo en que trabajas y **rodea con un círculo** la letra de cada fila que corresponde a la frase que, según tu opinión, describe mejor la manera en que actualmente funciona.

EN EL CENTRO EDUCATIVO EN QUE TRABAJO:

Los profesores evitan hablar acerca de cómo enseñan en el aula.	Los profesores hablan acerca de los alumnos (sus características, fallos y trasfondo familiar y social), de ellos mismos (su vida familiar y social), de otros profesores (sus características y fallos), o de las grandes demandas que la sociedad impone a las escuelas, más que acerca de cómo enseñan en el aula.	Los profesores hablan acerca de su experiencia de enseñanza en el aula más que acerca de sus alumnos, otros compañeros o ellos mismos.	Los profesores hablan frecuentemente, aunque no de modo exclusivo, acerca de sus experiencias de enseñanza en el aula intercambiando ideas útiles para la práctica.
A	B	C	D
Cada profesor planifica individualmente su enseñanza. Cuando se llega a acuerdos, éstos tienen que ver con temas muy específicos no relacionados directamente con la enseñanza (horarios, libros de texto, normas de convivencia -dónde se puede fumar, cuándo tomar café).	Los profesores forman grupos de trabajo sólo para abordar problemas inmediatos; una vez resuelto el problema el grupo se disuelve.	Los profesores planifican conjuntamente la enseñanza. Sin embargo, no siempre se lleva a la práctica lo planificado.	Los profesores planifican, preparan y evalúan juntos los contenidos, métodos y materiales de enseñanza; intercambian ideas y materiales, y llegan a acuerdos acerca de los temas o unidades didácticas que van a enseñar y el orden en que van a hacerlo. Los acuerdos se llevan generalmente a la práctica.
A	B	C	D

Cada profesor enseña en su aula y no suele entrar en la de los demás compañeros cuando éstos están enseñando. En caso de que lo haga es para pedir algún material (tiza, papel, ...) o para comentar algún asunto no relacionado con la enseñanza en el aula.

A

Cuando un profesor entra en el aula de otro suele interesarse por los materiales o métodos que el compañero está utilizando y, a veces, se los pide para utilizarlos en su aula.

B

Es una práctica esporádica que un profesor vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero.

C

Es práctica habitual que un profesor vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero, y le haga comentarios valorativos, útiles para mejorar su enseñanza.

D

Los profesores nunca piden ayuda ni aconsejan a otros compañeros en cuanto a contenidos, métodos o materiales de enseñanza.

A

Un profesor solamente aconseja a otro acerca de contenidos, métodos o materiales de enseñanza cuando se le pide expresamente.

B

Los profesores se ayudan unos a otros, normalmente, cuando tienen algún problema específico en su enseñanza en cuanto a contenidos, métodos o materiales didácticos.

C

Los profesores se enseñan unos a otros con mucha frecuencia nuevas ideas y prácticas de enseñanza en el aula.

D

ANEXO XIV:

Tipo de cultura organizativa de los centros educativos
(versión agosto 1994)

TIPO DE CULTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

ESTA SECCIÓN DEL CUESTIONARIO SE HA ELABORADO PARA AYUDAR A LOS PROFESORES A IDENTIFICAR LA CULTURA ORGANIZATIVA DEL CENTRO DONDE TRABAJAN ASÍ COMO LA CULTURA PERSONALMENTE PREFERIDA.

Para completar el cuestionario procede de la siguiente manera:

1º. Considera ***el centro educativo donde actualmente trabajas*** *como un todo. ¿Qué conjunto de valores, qué creencias, qué formas de conducta son característicos de él?*

2º. Lee las cuatro afirmaciones que se encuentran bajo cada uno de los nueve epígrafes en negrita, y ordénalas en función de cómo encajan con tu centro: pon un 1 a la derecha, bajo la columna que pone "organización", de la afirmación que mejor describa cómo funciona tu centro; 2 al lado de la segunda mejor, 3 al lado de la siguiente mejor y un 4 al lado de la que peor lo describa. Responde al cuestionario pensando en tu centro en su conjunto. Se pide que ordenes las afirmaciones no de acuerdo a tus preferencias personales, sino ***SEGUN LA MANERA EN QUE SE TRABAJA Y SE PIENSA EN TU CENTRO.***

3º. Cuando hayas terminado este proceso, vuelve a contestar el cuestionario en la casilla a la izquierda de cada afirmación, bajo el epígrafe "mi preferencia", pero ahora piensa en ***EL MODO EN QUE A TÍ TE GUSTARÍA QUE SE TRABAJASE Y SE PENSASE EN EL CENTRO.*** *Procura no mirar la pun-*

tuación que atribuíste a la organización en la que trabajas para que la segunda puntuación que corresponde a tus preferencias personales sea realmente independiente.

Para ayudarte a valorar cada grupo de afirmaciones hemos incluído al principio de cada página la siguiente escala de valoración.

Totalmente/la más representativa	*Bastante representativa*	*Algo representativa*	*Nada/la menos representativa*
1	*2*	*3*	*4*

A continuación tienes un ejemplo de cómo rellenar cada cuestión.

EJEMPLO:

Si en tu centro se considera que un buen jefe de estudios es aquel que plantea claramente una serie de normas para el funcionamiento del centro, que sigue en lo posible las instrucciones del director y lo que menos atiende, por ese orden, son las relaciones interpersonales y las innovaciones, entonces tu respuesta a la siguiente pregunta en la columna organización sería:

mi preferencia		*organización*
	Un buen jefe de estudios:	
_____	*(a) favorece las relaciones interpersonales entre los profesores.*	*4*
_____	*(b) sigue con precisión las instrucciones del director.*	*2*
_____	*(c) apoya e impulsa las iniciativas innovadoras de los profesores de los departamentos.*	*3*
_____	*(d) dicta normas y reglas para el buen funcionamiento de los departamentos.*	*1*

NO PUNTUES DOS AFIRMACIONES CON EL MISMO NUMERO sino cada una con uno diferente.

Si tu personalmente consideras que un buen jefe de estudios es aquel que apoya e impulsa las iniciativas innovadoras de los profesores de los departamentos, que favorece las relaciones interpersonales, y lo que menos le preocupa son, por ese orden, las instrucciones del director y dictar normas, entonces tu respuesta a la pregunta en la columna mi preferencia sería:

mi
preferencia

organización

Un buen jefe de estudios:

mi preferencia			organización
2	(a)	favorece las relaciones interpersonales entre los profesores.	____
3	(b)	sigue con precisión las instrucciones del director.	____
1	(c)	apoya e impulsa las iniciativas innovadoras de los profesores de los departamentos.	____
4	(d)	dicta normas y reglas para el buen funcionamiento de los departamentos.	____

NO PUNTUES DOS AFIRMACIONES CON EL MISMO NUMERO sino cada una con uno diferente.

Como en casi todos los cuestionarios, te sentirás inclinado a calificar algunas de tus respuestas con el comentario "todo depende de...". En otras ocasiones te resultará difícil encontrar diferencias entre algunas afirmaciones. No dejes que esto sea determinante. Los resultados del cuestionario son sólo orientativos. Descubrirás que la mejor manera de proceder es confiar en tu primera reacción intuitiva. No te entretengas demasiado al contestarlo.

Date cuenta que las tres primeras preguntas tienen que ver con cómo piensa el centro o tu acerca de **qué sería lo mejor**, que puede corresponder o no a la realidad actual del centro, mientras que las seis restantes tienen que ver con **cómo funciona actualmente el centro.**

(El resto del cuestionario es igual excepto que se pide a cada persona que lo conteste dos veces, como se señala en las instrucciones.)

ANEXO XV:

Descripción y análisis de las respuestas de los miembros de equipos formales de 4 los 11 centros que parecen no tener ningún tipo de relaciones de trabajo dominante al cuestionario A.

CENTRO 07

Resumen de los resultados del análisis:

Grupos formales	Tipo de relaciones trabajo dominante	nivel de significatividad
- Equipo Docente de Ciclo Inicial	aislamiento	N.S.
- Equipo Docente de Ciclo Medio	**autocracia**	0.10
- Equipo Docente de Segunda Etapa	cooperación	N.S.
- Departamento de Lengua	aislamiento	N.S.
- Departamento de Matemáticas	cooperación	N.S.

Equipo Docente de CICLO INICIAL

2/2

A.	1	0
	2	2
	3	0
	4	0
B.	1	0
	2	0
	3	1
	4	1
C.	1	1
	2	1
	3	0
	4	0
D.	1	0
	2	2
	3	0
	4	0

1	5	1	1	=	8
1/8	6/8	7/8	8/8		
2/8	4/8	6/8	8/8		
1/8	2/8	1/8	0		

D = 0.250 ..... no significativa

Equipo Docente de CICLO MEDIO

3/3

A.	1	2
	2	1
	3	0
	4	0
B.	1	0
	2	0
	3	2
	4	1
C.	1	3
	2	0
	3	0
	4	0
D.	1	2
	2	0
	3	0
	4	1

7	1	2	2 = 12
7/12	8/12	10/12	12/12
3/12	6/12	9/12	12/12
4/12	2/12	1/12	0

D = 0.333 ..... significativa p < .10

Equipo Docente de SEGUNDA ETAPA

2/7

A.	1	0
	2	1
	3	0
	4	1
B.	1	0
	2	0
	3	2
	4	0
C.	1	1
	2	0
	3	1
	4	0
D.	1	0
	2	0
	3	2
	4	0

1	1	5	1	=	8
1/8	2/8	7/8	8/8		
2/8	4/8	6/8	8/8		
1/8	2/8	1/8	0		

D = 0.250 ..... no significativa

Departamento de LENGUA

3/7

A.
1 1
2 1
3 0
4 0

B.
1 0
2 0
3 2
4 1

C.
1 3
2 0
3 0
4 0

D.
1 1
2 1
3 0
4 1

5	3	2	2 = 12
5/12	8/12	10/12	12/12
3/12	6/12	9/12	12/12
2/12	2/12	1/12	0

D = 0.166 ..... no significativa

Departamento de MATEMATICAS

4/6

A.
1 1
2 2
3 0
4 1

B.
1 0
2 0
3 3
4 1

C.
1 2
2 1
3 1
4 0

D.
1 1
2 1
3 2
4 0

4	4	6	2 = 16
4/16	8/12	14/16	16/16
4/16	8/16	12/12	16/16
0	0	2/16	0

D = 0.125 ..... no significativa

CENTRO 14

Resumen de los resultados del análisis:

Grupos formales	Tipo de relaciones trabajo dominante	nivel de significatividad
- Equipo Docente de Ciclo Inicial	-	N.S.
- Equipo Docente de Ciclo Superior	aislamiento	N.S.
- Departamento de Lengua y Humanidades	**aislamiento**	0.10
- Departamento de Matemáticas	-	N.S.

Equipo Docente de CICLO INICIAL

2/3

A.	1	0
	2	2
	3	0
	4	0
B.	1	0
	2	0
	3	0
	4	2
C.	1	2
	2	0
	3	0
	4	0
D.	1	0
	2	0
	3	2
	4	0

2	2	2	2	= 8
2/8	4/8	6/8	8/8	
2/8	4/8	6/8	8/8	
0	0	0	0	

D = 0

Equipo Docente de CICLO SUPERIOR

4/9

A.	1	0
	2	4
	3	0
	4	0
B.	1	1
	2	0
	3	1
	4	2
C.	1	4
	2	0
	3	0
	4	0
D.	1	0
	2	2
	3	2
	4	0

5	6	3	2	= 16
5/16	11/16	14/16	16/16	
4/16	8/16	12/16	16/16	
1/16	3/16	2/16	0	

D = 0.1875 ..... no significativa

A.	1	0
	2	3
	3	0
	4	0
B.	1	1
	2	1
	3	1
	4	0
C.	1	3
	2	0
	3	0
	4	0
D.	1	0
	2	2
	3	1
	4	0

4	6	2	0 =	12
4/12	10/12	12/12	12/12	
3/12	6/12	9/12	12/12	
1/12	4/12	3/12	0	

D = 0.333 ..... significativa p < .10

Departamento de MATEMATICAS

2/8

A.	1	0
	2	2
	3	0
	4	0
B.	1	0
	2	0
	3	0
	4	2
C.	1	2
	2	0
	3	0
	4	0
D.	1	0
	2	0
	3	2
	4	0

2	2	2	2	= 8
2/8	4/8	6/8	8/8	
2/8	4/8	6/8	8/8	
0	0	0	0	

D = 0

CENTRO 21

Resumen de los resultados del análisis:

Grupos formales	Tipo de relaciones trabajo dominante	nivel de significatividad
- Equipo Docente de Prescolar	aislamiento	N.S.
- Equipo Docente de Ciclo Inicial	-	N.S.
- Equipo Docente de Ciclo Medio	aislamiento	N.S.
- Departamento de Ciencias Sociales	-	N.S.
- Departamento de Lengua	aislamiento	N.S.
- Departamento de Matemáticas	**aislamiento**	0.025

Equipo Docente de PREESCOLAR

3/5

A.	1	0
	2	3
	3	0
	4	0
B.	1	1
	2	0
	3	1
	4	1
C.	1	1
	2	1
	3	1
	4	0
D.	1	0
	2	2
	3	1
	4	0

2	6	3	1 =	12
2/12	8/12	11/12	12/12	
3/12	6/12	9/12	12/12	
1/12	2/16	2/12	0	

D = 0.166 ..... no significativa

Equipo Docente de CICLO INICIAL

4/7

A.	1	0
	2	2
	3	0
	4	2
B.	1	1
	2	1
	3	0
	4	2
C.	1	1
	2	3
	3	0
	4	0
D.	1	0
	2	1
	3	2
	4	1

2	7	2	5	= 16
2/16	9/16	11/16	16/16	
4/16	8/14	12/16	16/16	
2/16	1/16	1/16	0	

D = 0.125 ..... no significativa

Equipo Docente de CICLO MEDIO

4/10

A.
1 1
2 1
3 2
4 0

B.
1 0
2 3
3 0
4 1

C.
1 1
2 3
3 0
4 0

D.
1 0
2 2
3 2
4 0

2	9	2	3	= 16
2/16	11/12	13/16	16/16	
4/16	8/16	12/12	16/16	
2/16	3/16	1/16	0	

D = 0.1875 ..... no significativa

Departamento de CIENCIAS SOCIALES

3/7

A.
1 0
2 0
3 0
4 2

B.
1 0
2 1
3 0
4 2

C.
1 0
2 2
3 0
4 0

D.
1 0
2 2
3 0
4 0

0	3	2	4 = 9
0/36	12/36	20/36	36/36
9/36	18/36	27/36	36/36
9/36	6/36	7/36	0

D = 0.250 ..... no significativa

Departamento de LENGUA

6/10

A.	1	0
	2	4
	3	0
	4	2
B.	1	2
	2	1
	3	0
	4	3
C.	1	2
	2	3
	3	1
	4	0
D.	1	0
	2	3
	3	2
	4	1

4	11	3	6 = 24
4/24	15/24	18/24	24/24
6/24	12/24	18/24	24/24
2/24	3/24	0	0

D = 0.125 ..... no significativa

Departamento de MATEMATICAS

4/12

A.	1	0
	2	2
	3	0
	4	0
B.	1	0
	2	0
	3	0
	4	2
C.	1	2
	2	0
	3	0
	4	0
D.	1	0
	2	0
	3	2
	4	0

5	9	2	0 =	16
5/16	14/16	16/16	16/16	
4/16	8/16	12/16	16/16	
1/16	6/16	4/16	0	

D = 0.375 ..... significativa p < .025

CENTRO 22

Resumen de los resultados del análisis:

Grupos formales	Tipo de relaciones trabajo dominante	nivel de significatividad
- Equipo Docente de Ciclo Inicial	**aislamiento**	0.025
- Equipo Docente de Segunda Etapa	-	N.S.
- Departamento de Ciencias Sociales	-	N.S.
- Departamento de Lengua	-	N.S.
- Departamento de Matemáticas	aislamiento	N.S.

Equipo Docente de CICLO INICIAL

2/4

A.	1	0
	2	2
	3	0
	4	0
B.	1	1
	2	1
	3	0
	4	0
C.	1	2
	2	0
	3	0
	4	0
D.	1	0
	2	2
	3	0
	4	0

3	5	0	0 = 8
3/8	8/8	8/8	8/8
2/8	4/8	6/8	8/8
1/8	4/8	2/8	0

D = 0.500 ..... significativa p < .025

Equipo Docente de SEGUNDA ETAPA

5/11

A.	1	0
	2	3
	3	1
	4	1
B.	1	0
	2	1
	3	0
	4	4
C.	1	4
	2	1
	3	0
	4	0
D.	1	0
	2	1
	3	2
	4	1

4	6	3	6	= 19
16/76	40/76	52/76	76/76	
19/76	38/76	57/76	76/76	
3/76	2/76	5/76	0	

D = 0.065 ..... no significativa

Departamento de CIENCIAS SOCIALES

3/?

A.	1	0
	2	2
	3	0
	4	1
B.	1	1
	2	0
	3	0
	4	2
C.	1	1
	2	2
	3	0
	4	0
D.	1	0
	2	1
	3	1
	4	1

2	5	1	4 =	12
2/12	7/12	8/12	12/12	
3/12	6/12	9/12	12/12	
1/12	1/12	1/12	0	

D = 0.083 ..... no significativa

Departamento de LENGUA

4/?

A.	1	0
	2	3
	3	1
	4	0
B.	1	0
	2	1
	3	0
	4	3
C.	1	4
	2	0
	3	0
	4	0
D.	1	0
	2	1
	3	1
	4	1

4	5	2	4 = 15
16/60	36/60	44/60	60/60
15/60	30/60	45/60	60/60
1/60	6/60	1/60	0

D = 0.100 ..... no significativa

Departamento de MATEMATICAS

2/?

A.	1	0
	2	1
	3	0
	4	1
B.	1	0
	2	2
	3	0
	4	0
C.	1	2
	2	0
	3	0
	4	0
D.	1	0
	2	2
	3	0
	4	0

2	5	0	1 = 8
2/8	7/8	7/8	8/8
2/8	4/8	6/8	8/8
0	3/8	1/8	0

D = 0.375 ..... no significativa

ANEXO XVI:

Repetición del análisis aplicando la prueba de dos muestras de Kolmogorov-Smirnov para averiguar si existe alguna relación entre el tipo de relaciones de trabajo dominante y el tamaño del centro.

TIPO DE RELACIONES DE TRABAJO

TAMAÑO DE LOS CENTROS	Aislamiento	Coordinación/ Colaboración	No significativa	
8 a 15 uds.	6	2	1	9
16 ó más uds.	6	1	6	13
	12	3	7	

Redistribución de los centros según tipo de relaciones de trabajo dominante (añadiendo los cuatro centros en los que miembros de algún equipo señalaron que en el centro predominaban relaciones de autocracia o aislamiento) y tamaño para poder utilizar la prueba de dos muestras de Kolmogorov-Smirnov.

La diferencia máxima es la existente entre centros de la categoría no significativa: D = 0.350.

Aplicada la fórmula: $\text{chi cuadrado} = 4D^2 \dfrac{n_1 \, n_2}{n_1 + n_2}$

el resultado es el siguiente:

$$\text{chi cuadrado} = 4 \, (0.35)^2 \dfrac{9 \, . \, 13}{9 + 13} = 2.605$$

que corresponde a una diferencia estadísticamente no significativa.

ANEXO XVII:

Problemas, cuestiones y preguntas iniciales para la indagación (sep. '92)

1. Identificar el tipo de relaciones de trabajo predominante en el centro (LITTLE, 1982; 1990b) para contrastarlo con los datos obtenidos a través del cuestionario.

2. Identificar el patrón de cultura profesional dominante en el centro (HARGREAVES, 1991).

3. Analizar la organización formal e informal del profesorado (subunidades, grupos, coaliciones?) y averiguar el tipo de relaciones y el patrón de cultura dominantes en los grupos identificados.

La historia del centro y de cada subunidad es un elemento que permite explicar, al menos en parte, la configuración actual del centro.

4.Estudiar si existe cierto acuerdo acerca de las metas de la escuela y de cada subunidad (o grupo), y en caso afirmativo identificar las metas comunes. Explorar la influencia del tipo de relaciones y cultura profesional dominante sobre la comunidad de metas (vínculo cultural) (MILES, 1965; WILSON & CORBETT, 1983).

Si el tipo de relaciones y la cultura es colaborativa (o tiende a ella) los profesores del centro o de la subunidad (o grupo) se caracterizarán por compartir ciertas metas.

5. Estudiar e identificar los ámbitos temáticos acerca de losq ue se toman decisiones y el tipo de participación en la toma de decisiones en la escuela y en las subunidades (o grupos). Explorar la influencia del tipo de relaciones y la cultura profesional dominante sobre el grado de influencia de los profesores en las decisiones que afectan a la escuela y a la subunidad (vínculo estructural?) (MILES, 1965; WILSON & CORBETT, 1983).

Si el tipo de relaciones y la cultura es colaborativa (o tiende a ella) el centro o la subunidad (o grupo) se caracterizará porque los profesores tienen bastante influencia en las decisiones que afectan a toda la escuela o subunidad.

6. Estudiar la comunicación horizontal (inter e intraunidades) y la comunicación vertical (ascendente y descendente). Explorar la influencia del tipo de relaciones y la cultura profesional dominante sobre la cantiad, contenido y calidad de la comunicación en la escuela y en las subunidades (o grupos) (vínculo interpersonal) (MILES, 1965; WILSON & CORBETT, 1983).

Si el tipo de relaciones y la cultura es colaborativa (o tiende a ella) el centro o de la subunidad (o grupo) se caracterizará porque los profesores mantienen una gran cantidad de intercambio verbal, centrado en el proceso de enseñanza aprendizaje, que les proporciona ideas útiles para la práctica y de un marco explicativo de su acción.

7. Explorar qué diferencias existen entre las distintas subunidades.

ANEXO XVIII:

Primera revisión de la planificación (feb. '93)

TRABAJO REALIZADO

1. Planificación inicial (objetivos y problemas o hipótesis)

Esta fase se concluyó en a principios de septiembre de 1992 y el informe presentado recoge la planificación inicial.

2. Constitución y formación del equipo de investigación.

Finalmente decidimos realizar de modo individual este segundo estudio.

3. Selección de centros. (oct. 1992)

Seleccionamos el centro colaborativo a partir de los resultados del Estudio I y el centro no colaborativo a partir de nuestro conocimiento de un centro del que teníamos evidencias de que predominaban relaciones de el aislamiento.

4. Entrada ("porteros") y negociación (oct.-nov. 1992).

Tuvimos una entrevista con la directora del centro A para solicitar la participación del centro en la segunda parte de la investigación (22-10-1992) en la que le entregamos la carta de condiciones iniciales del investigador.

5. Exploración inicial.

- selección de fuentes e informantes/muestreo de situaciones
- recogida de datos en el centro A (nov. 1992-feb. 1993)

TRABAJO POR REALIZAR

5. Exploración inicial (continuación).
   - análisis y planificación de la fase siguiente (Feb. 1993)
   - elaboración de un informe de progreso a entregar al centro A (Feb.-Mar. 1993)

6. Primera exploración. (Marzo-Mayo 1993)
   - selección de informantes/muestreo de situaciones
   - recogida de datos (algunas semanas del 2° y 3er. trimestres del curso 1992-93)

7. Análisis e interpretación de los datos. (Mayo-Junio 1993)

8. Elaboración del informe:
   - elaboración inicial del informe, (Mayo-Junio 1993)
   - negociación del informe, (Junio 1993)
   - elaboración del informe final del primer curso (Julio-Agosto 1993)
   - remitir el informe final al centro (Septiembre 1993)

PLANIFICACION INICIAL DE LA SIGUIENTE FASE EN EL CENTRO A

1. Elaborar un informe de progreso de lo realizado hasta ahora y de lo que quiero realizar a medio plazo (dos meses vista) y entregarlo a la escuela.

2. Datos que quiero recoger, modos de recogerlos e informantes:

HISTORIA DEL CENTRO	*Entrevistas*	- Directora - Profesora del Grupo Estable que ha sido directora del centro - Bibliotecaria (profesora de las primeras del centro) - alguien más
	Documentos	Preguntar a la Directora
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	*Documentos*	Preguntar a la Directora
METAS COMUNES	*Documentos*	Preguntar a la Directora
	Entrevistas	- Seleccionar muestra
	Cuestionarios SAS? / GIL?	- A todos
COMUNICACION	*Documentos*	- Escritos, cartas y comunicaciones internas (y externas - padres?)
	Cuestionarios SAS? / GIL? /MUNICIO?	- A todos
PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES	*Documentos*	- Actas?
	Cuestionarios SAS? / JOHNSON?	- A todos
	Entrevistas	- Jefes de Dpto., profesores (seleccionar muestra)

PROCURAR ASISTIR A TODAS LAS REUNIONES DE DPTOS. Y CICLOS

ANEXO XIX:

Problemas, cuestiones y preguntas iniciales para la indagación tras la primera revisión (feb. '93)

1. Analizar la organización formal e informal del profesorado (subunidades, grupos, coaliciones) y averiguar el tipo de relaciones y el patrón de cultura profesional dominantes en el centro en su conjunto y en cada uno de los grupos identificados.

La historia del centro y de cada subunidad (quiénes influyeron decisivamente en su estructuración; estabilidad de la plantilla) es un elemento que permite explicar, al menos en parte, la configuración actual del centro (formal e informal).

¿Cómo están organizados formalmente los profesores (Equipos pedagógicos, Ciclos, Departamentos, Equipo Directivo...)? ¿Qué peso tiene en las diversas subunidades la subcultura de la asignatura (BALL, 1989)? ¿Qué lugar ocupa el equipo directivo como grupo en la vida del centro? ¿Qué papel juega el director en el equipo directivo y en la escuela en su conjunto? ¿Tienen los grupos formales líderes reconocidos?

¿Cómo es la organización informal? ¿Cuáles son las bases de los diversos grupos informales: las relaciones personales o intereses comunes, ideas pedagógicas, estatus profesional, intereses políticos o sindicales (OCDE/CERI, 1983)? ¿Cuentan los grupos con 'líderes informales'? ¿De qué modo la organización informal del profesorado redefine la organización formal? En la práctica, ¿qué subunidades organizativas (formales o informales) funcionan? ¿Qué relaciones existen entre las distintas subunidades?

¿De qué modo la historia del centro o de la subunidad (o grupo) contribuye a la explicación de su configuración actual? ¿Qué personas contribuyeron sustancialmente a la estructuración del centro o de la subunidad (o grupo)? ¿Están todavía en el centro o ya lo dejaron? ¿Es estable la plantilla del centro o de la subunidad (o grupo)? ¿Ha habido continuidad en la dirección del centro? ¿Ha habido continuidad en la coordinación de la subunidad (o grupo)?

2. Estudiar si existe cierto acuerdo acerca de las metas de la escuela y de la subunidad (o grupo), y en caso afirmativo identificar las metas comunes. Explorar la influencia del tipo de relaciones y cultura profesional dominante sobre la comunidad de metas (vínculo cultural) (MILES, 1965; WILSON & CORBETT, 1983).

Si el tipo de relaciones y cultura es colaborativa (o tiende a ella) los profesores del centro o de la subunidad (o grupo) se caracterizarán por compartir ciertas metas.

¿Qué ámbitos abarcan las metas (alumnado, profesorado, relaciones con el entorno...)? ¿Hay un equilibrio entre diversos tipos de conocimientos/contenidos que se pretenden potenciar en los alumnos o predomina alguno (o algunos)?

¿En qué medida hay acuerdo acerca de las metas de la escuela en su conjunto? ¿En qué medida hay acuerdo acerca de las metas del grupo (Ciclo, Departamento...)? ¿Existen acuerdos según diversos grupos (formales o informales)?

¿En qué medida las metas oficiales (que aparecen en los documentos del centro o del grupo) se corresponden con las metas identificadas por los profesores del centro o del grupo?

3. Estudiar/identificar los ámbitos temáticos acerca de los que se toman decisiones y el tipo de participación en la toma de decisiones en las escuela y en las subunidades (o grupos). Explorar la influencia del tipo de relaciones y cultura profesional dominante sobre el grado de influencia de los profesores en las decisiones que afectan a la escuela y a la subunidad (vínculo estructural ?) (MILES, 1965; WILSON & CORBETT, 1983).

Si el tipo de relaciones y cultura es colaborativa (o tiende a ella) el centro o la subunidad se caracterizará porque los profesores tienen bastante influencia en las decisiones que afectan a toda la escuela o subunidad.

¿En qué ámbitos toman decisiones los profesores? ¿Y el director? ¿Y el Equipo Directivo? ¿Y los diversos grupos (formales e informales)?

¿Qué tipos de participación se dan en la toma de decisiones (MAHAFFY, 1989)? ¿Predomina alguno? ¿Por qué? ¿Qué procedimientos se utilizan con más frecuencia para tomar decisiones (HANDY & AITKEN, 1988)?

¿En qué contextos (formales o informales) se toman las decisiones más relevantes? ¿En qué subunidades o grupos se toman las decisiones más relevantes? ¿En qué contextos (formales o informales) se toman las mayoría de las decisiones? ¿En qué subunidades o grupos se toman mayoría de las decisiones? ¿Existe diferenciación de funciones en la toma de decisiones según temas o según subunidades organizativas?

4. Estudiar la comunicación horizontal (inter e intraunidades) y la comunicación vertical (ascendente y descendente). Explorar la influencia del tipo de relaciones y cultura profesional dominante sobre la dirección, cantidad, contenido y calidad de la comunicación interna en la escuela y en las subunidades (o grupos) (vínculo interpersonal) (MILES, 1965; WILSON & CORBETT, 1983)

> Si el tipo de relaciones y cultura es colaborativa (o tiende a ella) el centro o la subunidad se caracterizará porque los profesores mantienen una gran cantidad de intercambio verbal, centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que les provee de ideas útiles para la práctica y de un marco explicativo de su acción.

¿En qué dirección de las interacciones (horizontal o vertical) es más denso [cantidad] el flujo de comunicación? ¿En qué sentido de las interacciones verticales (ascendente o descendente) es más denso el flujo de comunicación? ¿Qué dirección y sentido de la comunicación predomina? ¿Qué contenidos predominan en la comunicación horizontal? ¿Qué contenidos predominan en la comunicación vertical descendentel? ¿Qué contenidos predominan en la comunicación ascendente? ¿Qué profundidad [calidad] alcanza la comunicación en las diversas direcciones y sentidos? Todas estas cuestiones hay que plantearlas en el centro en su conjunto y en las subunidades (o grupos).

ANEXO XX:

Segunda revisión de la planificación (mayo '93)

TRABAJO REALIZADO

1. Planificación inicial (objetivos y problemas o hipótesis)

Esta fase se concluyó en a principios de septiembre de 1992 y el informe presentado recoge la planificación inicial.

2. Constitución y formación del equipo de investigación.

Finalmente decidimos realizar de modo individual este segundo estudio.

3. Selección de centros. (oct. 1992)

Seleccionamos el centro colaborativo a partir de los resultados del Estudio I y el centro no colaborativo a partir de nuestro conocimiento de un centro del que teníamos evidencias de que predominaban relaciones de el aislamiento.

4. Entrada ("porteros") y negociación (oct.-nov. 1992).

CENTRO A: Tuvimos una entrevista con la directora del centro para solicitar la participación del centro en la segunda parte de la investigación (22-10-1992) en la que le entregamos la carta de condiciones iniciales del investigador.

CENTRO B: Mantuvimos una reunión con el equipo directivo y los coordinadores de ciclo (1-1993) en la que expusimos nuestras condiciones para colaborar.

5. Exploración inicial.

CENTRO A: Seleccionamos informantes: la Directora del centro y personas relacionadas con su historia (la anterior Directora). El muestreo de situaciones consistió en las reuniones de Ciclos y Departamentos.

Recogimos datos a través del relato de cada visita y de una entrevista con la Directora del centro (abr. '93) y conversaciones informales con otras profesoras.

En feb. '93 revisamos el trabajo realizado y planificamos la siguiente fase de recogida de datos.

En mar. '93 elaboramos un informe de progreso acerca del trabajo realizado, tanto de asesoramiento como de investigación, que entregamos a la Directora del centro.

CENTRO A: El muestreo de situaciones consistió en la asistencia a las reuniones para la elaboración del P.C.C.

Recogimos datos a través del relato de cada visita y de conversaciones informales con otras profesoras.

En jun. '93 elaboramos un informe de progreso del trabajo de asesoramiento realizado que entregamos al Jefe de Estudios del centro.

TRABAJO POR REALIZAR

6. Segunda exploración
   - selección de fuentes e informantes/muestreo de situaciones
   - recogida de datos (mayo-junio '93)

7. Análisis e interpretación de los datos. (Junio 1993)

8. Elaboración del informe:
   - elaboración inicial del informe (Junio 1993)
   - negociación del informe (Junio 1993)
   - elaboración del informe final del primer curso (Julio-Agosto 1993)
   - remitir el informe final al centro (Septiembre 1993)

PLANIFICACION INICIAL DE LA SIGUIENTE FASE EN EL CENTRO A

1. Elaborar un informe de investigación de lo realizado hasta ahora y de lo que quiero realizar de aquí a fin de curso.

2. Datos que quiero recoger, modos de recogerlos e informantes:

HISTORIA DEL CENTRO	*Entrevistas*	- Directora - Profesora del Grupo Estable que ha sido directora del centro - Bibliotecaria (profesora de las primeras del centro) - alguien más
	Documentos	Pedir a la Directora
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	*Documentos*	Pedir a la Directora
METAS COMUNES	*Documentos*	Consultar la PGAC de cursos anteriores
	Entrevistas	- Jefes de Dpto. - Coord. de Ciclo - alguien más ?
	Cuestionarios SAS? / GIL?	- A todos
COMUNICACION	*Documentos*	- Escritos, cartas y comunicaciones internas (y externas - padres?)
	Cuestionarios SAS? / GIL? /MUNICIO?	- A todos
PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES	*Documentos*	- Actas?
	Cuestionarios SAS? / JOHNSON?	- A todos
	Entrevistas	- Jefes de Dpto., - Coord. de Ciclo - alguien más ?

PROCURAR ASISTIR A TODAS LAS REUNIONES DE DPTOS. Y CICLOS

Colegio Federico Mompou

1. tercera semana de Abril

ENTREVISTAR A LA DIRECTORA

DEJAR CUESTIONARIOS PARA QUE RELLENEN EN LOS DEPARTAMENTOS

2. cuarta semana de Abril

ENTREVISTA A LA BIBLIOTECARIA

ENTREVISTA CON LA PROFESORA DEL GRUPO ESTABLE, ANTIGUA DIRECTORA

3. primera semana de Mayo

4. segunda semana de Mayo

ENTREVISTA CON LOS JEFES DE DPTO.

5. tercera semana de Mayo

ENTREVISTA CON LA DIRECTORA

6. cuarta semana de Mayo

ENTREVISTA CON COORD. DE CICLO

Colegio Federico Chopin

1. cuarta semana de Abril

ENTREVISTA CON LA DIRECTORA

ENTREVISTA CON EL JEFE DE ESTUDIOS

2. primera semana de Mayo

CUESTIONARIO A LOS PROFESORES

3. segunda semana de Mayo

4. tercera semana de Mayo

5. cuarta semana de Mayo

ENTREVISTA CON COORD. DE CICLO

ANEXO XXI:

INFORME DE PROGRESO DEL TRABAJO DESARROLLADO EN EL CENTRO

INFORME N°1: RESUMEN DEL TRABAJO REALIZADO DE OCTUBRE A MARZO

Curso 1992-93

Marzo 1993

Elaborado por **Pablo Joel Santana Bonilla**

INFORME N° 1: RESUMEN DEL TRABAJO REALIZADO DE OCTUBRE A MARZO

elaborado por ***Pablo Joel Santana Bonilla***

0. INTRODUCCION

Llevo varios meses asistiendo al centro para recoger datos sobre el trabajo en equipo entre el profesorado[1]. Desde mi primera entrevista con la Directora adquirí el compromiso de poner a la disposición de ustedes los datos que fuera recogiendo. El objeto de este informe es darles a conocer lo que he hecho, lo que estoy haciendo y lo que pienso hacer, presentándoles un resumen de la información recogida hasta ahora.

El informe consta de cuatro partes: una descripción del proceso a través del cual entré en contacto con el centro, un resumen de las actividades que he desarrollado en el centro, una breve exposición de las actividades que me gustaría llevar a cabo lo que queda de este curso y algunas conclusiones provisionales.

1. CONTACTO INICIAL CON EL CENTRO

1.1. Antecedentes: participación del centro en una investigación sobre el trabajo en equipo entre el profesorado

En el curso 1991-92 se solicitó al centro la participación en una investigación sobre el trabajo en equipo entre el profesorado y sobre algunas condiciones organizativas que lo favorecen o dificultan. A tal efecto dos alumnas de 5° de Pedagogía estuvieron en el centro pasando un cuestionario a los profesores y las profesoras que, voluntariamente, quisieron participar.

Durante el verano se analizaron los datos de la primera parte del cuestionario, que se pasó también a otros 19 centros de E.G.B. de la isla de Tenerife. Los resultados revelaron que su colegio se caracteriza por unas relaciones de trabajo estrechas entre el profesorado, es decir, los profesores trabajan conjuntamente. De hecho, fue el centro con la puntuación más alta en la primera parte del cuestionario.

La segunda parte de la investigación consiste en un estudio más detallado del trabajo en equipo entre profesores. Dada la alta puntuación obtenida en el cuestionario su colegio fue seleccionado para participar en la segunda parte de la

---

[1] Mi trabajo es la enseñanza -doy clases de *Organización Escolar* en la Escuela de Magisterio y de *Innovación Educativa* en la Facultad de Fía. y Ciencias de la Educación de la Univ. de La Laguna- y la investigación en educación.

investigación. También se seleccionó otro centro caracterizado por la ausencia de trabajo en equipo entre el profesorado.

1.2. Entrevista con la Directora del centro

Me puse en contacto con la Directora del centro por teléfono el lunes 19-10-1992 y quedamos para entrevistarnos el jueves 22-10-1992. El objeto de la entrevista era solicitar la participación del centro en la segunda parte de la investigación. Le expliqué a la Directora el objeto de mi visita, le comenté los datos obtenidos y solicité permiso para recoger datos en el centro sobre el trabajo en equipo entre el profesorado. Como contrapartida me ofrecí a colaborar con ustedes en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. Para que quedasen claras mis intenciones había redactado una carta que entregué a la Directora con las peticiones y condiciones iniciales de mi trabajo como investigador en el centro (ver ***ANEXO I***).

La Directora me dijo que se lo comentaría a los compañeros en un Claustro el martes siguiente para ver si querían participar y que yo podía llamarla el miércoles para saber la respuesta. Le llamé por teléfono a finales de octubre y me dijo que el profesorado del centro había decidido participar, pero consideraba conveniente que yo no asistiera a Claustros y Consejos Escolares. Fuí invitado a asistir a las reuniones de Departamentos, los martes de 4 a 5 (cada quince días), y a las reuniones del Grupo Estable que -formado por profesoras de varios centros- se reune en el colegio.

2. ¿QUE HE HECHO DE OCTUBRE A MARZO?

Después de la entrevista inicial con la Directora he visitado el centro en diez ocasiones que resumo a continuación:

1ª visita: Primera reunión con el Grupo Estable en la sala de profesores (17-11-1992).

* Constitución del grupo: elección de la secretaria y concreción del plan de trabajo. Elección del tema de la unidad didáctica y elaboración de una especie de mapa de posibles contenidos a abordar.

2ª visita: Asistencia a la reunión del Departamento de Lengua (24-11-1992).

* Temas tratados: Periódico Escolar (selección de artículos, poesías, etc.; elección de un nombre para el periódico), solicitar la compra de varios libros sugeridos por la bibliotecaria (discusión de qué libros escoger entre varias ofertas, elaborar un escrito solicitando la colaboración de la A.P.A.), propuesta de la Jefa de Departamento de participar en una convocatoria de proyectos de animación a la lectura (quiénes estaban dispuestos a participar y, si había suficiente gente, quiénes elaborarían el proyecto).

3ª visita: Segunda reunión con el Grupo Estable en el aula de 2° de Primaria (2-12-1992).

* Planteamiento de objetivos del trabajo (¿qué se pretende conseguir con la elaboración, desarrollo y evaluación de la unidad didáctica?), descripción de los grupos de alumnos con quienes se va a poner en práctica y delimitación de los temas de las cinco quincenas que va a ocupar la unidad didáctica.

4ª visita: Tercera reunión con el Grupo Estable en el aula de 2° de Primaria (19-1-1993).

* Dado que no nos veíamos desde antes de vacaciones de Navidad y las profesoras habían seleccionado los contenidos de las dos primeras subunidades revisamos el trabajo realizado (¿qué aspectos de la unidad didáctica habíamos diseñado?) y replanteamos el plan de trabajo inicial (propuesta por parte del asesor de un esquema a seguir en el diseño de cada subunidad y plan de trabajo para las próximas reuniones). Selección de contenidos de la tercera subunidad.

5ª visita: Consulta del documento "Programación General del Centro". Cuarta reunión con el Grupo Estable en la sala de profesores (2-2-1993). Durante la reunión la Directora, en nombre del Equipo Directivo, me pidió que elaborase un informe sobre el Plan de Centro (éste se encuentra en el ***ANEXO II)***.

* Selección del contenido de las dos últimas subunidades.

6ª visita: Entrega a la directora de un documento (primer borrador) de lo realizado hasta ahora de la unidad didáctica con el Grupo estable (9-2-1993).

7ª visita: Quinta reunión con el grupo en el aula de 2° (16-2-1993).

* Selección y elaboración de actividades de las subunidades: *factores que alteran la ciudad* y, *las calles y los vehículos*.

* Formulación de objetivos de la subunidad *factores que alteran la ciudad*

8ª visita: Sexta reunión con las profesoras del Grupo Estable en el aula de 2° (2-3-1993).

* Formulación de objetivos de las subunidades *las calles y los vehículos* y *oficinas y comercios*.

* Selección y elaboración de actividades de las subunidades: *oficinas y comercios* y *los servicios públicos*.

9ª visita: Entrevista con la directora (5-3-1993) para hablar sobre la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, a petición de ella. También hablamos de la investigación y comentamos

a) la elaboración de un informe del trabajo realizado hasta ahora en el centro (el informe que estás leyendo) para ser entregado a todos los profesores, y

b) los próximos pasos de la investigación (ver punto 3 de este informe).

* Entrega de materiales para una sesión a celebrar el próximo martes con todo el profesorado sobre el Proyecto Curricular de Centro

10ª visita: Reunión con el profesorado del centro, exponiéndoles diversas ideas acerca de la planificación en el centro y del Proyecto Curricular de Centro. Entrega a la directora de un documento (primer borrador) de lo realizado hasta ahora de la unidad didáctica con el Grupo Estable (9-3-1993).

En estas visitas he llevado a cabo las siguientes actividades:

- actividades de investigación:
  * Asistencia a reuniones de Departamento,
  * Estudio de documentos (Plan de centro y Memoria del curso pasado),

- actividades de colaboración con el profesorado:
  + Reuniones con el Grupo Estable,
  + Reuniones con los profesores del centro para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro.

3. ¿QUE ME GUSTARIA HACER DE MARZO A JUNIO?

Hasta final de curso me gustaría llevar a cabo las siguientes actividades de investigación:

a) *Asistencia a reuniones (Ciclos y Departamentos)*. **Si es posible** me gustaría seguir asistiendo a reuniones de Departamentos o Ciclos con el objeto de observar el trabajo entre el profesorado.

b) *Entrevistas con diversos profesores y profesoras del centro*. Me gustaría mantener entrevistas con profesoras que llevan mucho tiempo en el centro (bibliotecaria, Directora y otros que se ofrezcan) para recoger datos acerca de la historia del centro, y con los Jefes de Departamento y Coordinadores de Ciclo **-si quieren-** para hablar sobre del trabajo en equipo entre el profesorado.

c) *Estudio de documentos*. Me gustaría consultar documentos sobre la historia del centro y sobre el centro (Plan de Centro, Memoria), y **-si les parece bien-** las actas de reuniones de Ciclos y Departamentos a las que no he podido asistir.

d) *Cuestionario*. Dentro de un par de meses me gustaría que rellenasen, **los que quieran**, un breve cuestionario sobre las metas, la comunicación y los procesos de toma de decisiones entre los profesores del centro.

Antes de llevar a cabo cualquiera de estas actividades hablaré con la Directora y con los profesores o profesoras implicados.

Seguiré colaborando con el Grupo Estable así como con los profesores del centro en lo referente al Proyecto Curricular de centro siempre que me lo pidan.

4. CONCLUSIONES PROVISIONALES

Dado el poco tiempo de que he dispuesto para visitar el centro las conclusiones que presento son escasas y tentativas.

4.1. Sobre el CONTACTO INICIAL:

a) El resultado del cuestionario pasado el curso 1991-92 muestra que en su colegio existe un nivel aceptable de trabajo en equipo entre el profesorado. El número de profesores que contestaron el cuestionario (15 de 18) con un nivel de participación del 83.3% puede ser un indicio de la implicación de los profesores en el trabajo en el centro.

b) Por las conversaciones informales con diversas personas ajenas al centro parece que:
- entre los padres el colegio tiene fama de buen centro con un nivel académico elevado y,
- entre el profesorado tiene fama de centro en el que se trabaja en equipo.

c) Se puede afirmar que el proceso de contacto con el centro ha sido bastante fluído. He encontrado una buena disposición por parte de la Directora y de los profesores y profesoras quienes han mostrado hacia alguien externo (el investigador) un grado de apertura poco frecuente en la mayoría de los centros de Primaria. Esto puede ser un indicio de que en el centro existe cierto grado de colaboración entre el profesorado.

4.2. Sobre el TRABAJO REALIZADO:

a) No dispongo de suficientes datos para hacer una afirmación fundada sobre el trabajo en equipo. Sin embargo se observan indicios de que es una de las preocupaciones centrales del profesorado -de hecho uno de los objetivos del Plan de Centro es la potenciación del trabajo en equipo y, por otro lado, la Directora muestra un gran interés en promoverlo- y, se puede decir que, de algún modo, el trabajo conjunto es una realidad en la vida del centro.

b) En cuanto a Departamentos hasta ahora sólo he podido asistir a una reunión del Departamento de Lengua, y la valoración es bastante positiva: el profesorado participó activamente y se aprovechó bien el tiempo. Sin embargo, hasta que no asista a alguna reunión más podré llegar a conclusiones más concretas.

c) En cuanto al trabajo con el Grupo Estable se puede afirmar que se ha ido incrementando progresivamente, y que las profesoras que lo forman -a pesar de trabajar en diversos centros- llevan una dinámica de trabajo en equipo bastante intensa, es decir se reunen con bastante frecuencia para elaborar conjuntamente materiales para sus clases, ta,bién se intercambian los materiales que elaboran individualmente.

d) En cuanto al trabajo con el Claustro para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro poco puedo decir, dado que sólo nos hemos reunido una vez, salvo que las opiniones y perspectivas del profesorado del centro hacia la reforma y hacia la ayuda que yo pueda ofrecerles no es homogénea, sino más bien algo diversa: hay quienes ven posibilidades de trabajar y hay quienes no lo ven claro.

4.3. Sobre el TRABAJO A REALIZAR:

a) En lo relativo a la investigación que estoy llevando a cabo, dada la disponibilidad del profesorado hasta ahora, si no ocurre alguna circunstancia imprevista, es de esperar que en adelante sigan colaborando. No obstante, dado que los próximos pasos suponen un acercamiento más directo a la realidad del centro, es muy posible que algunos profesores no quieran participar.

b) En cuanto al Grupo Estable las perspectivas de trabajo son muy positivas y esperamos terminar el diseño de la unidad para llevarla a cabo a partir del mes próximo.

c) En cuanto a la elaboración del Proyecto Curricular de Centro todo dependerá de lo que vaya realizando cada Ciclo o Departamento, y del grado en que yo (como asesor) sea capaz de responder a las demandas que se me hagan.

ANEXO XXII:

GUION DE LA ENTREVISTA MANTENIDA CON LA DIRECTORA DEL CENTRO A EN ABRIL DE 1993

1. ¿Cuánto tiempo llevas enseñando en este colegio? ¿Cuánto tiempo llevas como Directora del centro?

2. Cuéntame brevemente la historia del colegio. Háblame de personas que contribuyeron a su configuración y de hechos importantes (fundadores, impulsores, directores, profesores...). ¿Podrías dividir la historia en varias etapas? ¿Qué profesores son los más antiguos en el centro?

3. ¿Quiénes has sido sus directores o directoras?

4. La etapa que actualmente se vive ¿cuando comenzó?

5. ¿Quiénes forman parte de los Dptos. y Eq. Docentes? ¿Quiénes son los Jefes y Coordinadores, respectivamente?

6. Cuéntame cómo ves cada Departamento y Equipo de Ciclo.

7. ¿Cuál de las dos estructuras -Dptos o Eq. Doc.- consideras que es más estable en su funcionamiento en el centro? o ¿qué unidades organizativas concretas -Dptos. o Equipos específicos- son más estables?

8. ¿Cómo funcionan comparativamente los Dptos. y Eq. Doc. y el Claustro y el Consejo Escolar?

9. Cuéntame cómo ves el Equipo Directivo.

10. Cuéntame tus impresiones como miembro del Equipo Directivo/Directora y los sucesos más importantes durante el ejercicio de tu tarea como Directora.

11. Cuéntame hechos o circunstancias que crees que han contribuído u obstaculizado que los profesores trabajen en equipo.

ANEXO XXIII:

GUION DE LA ENTREVISTA
MANTENIDA CON JEFES DE DEPARTAMENTO EN JUNIO DE 1993

1. ¿Cuanto tiempo llevas enseñando en este colegio?

2. Cuéntame brevemente la historia del colegio. Háblame de personas que contribuyeron a su configuración y de hechos importantes. ¿Podrías dividir la historia en varias etapas?

3. ¿Quiénes has sido sus directores?

4. La etapa que actualmente se vive ¿cuando comenzó?

5. Cuéntame cómo ves tu Departamento.

6. Cuéntame cómo ves el Equipo Directivo.

7. Cuéntame tus impresiones como Jefe de Departamento.

8. Cuéntame hechos o circunstancias que crees que han contribuído u obstaculizado que los profesores trabajen en equipo.

ANEXO XXIV:

GUION DE LA ENTREVISTA
MANTENIDA CON COORDINADORES DE CICLO EN JUNIO DE 1993

1. ¿Cuanto tiempo llevas enseñando en este colegio?

2. Cuéntame brevemente la historia del colegio. Háblame de personas que contribuyeron a su configuración y de hechos importantes. ¿Podrías dividir la historia en varias etapas?

3. ¿Quiénes has sido sus directores?

4. La etapa que actualmente se vive ¿cuando comenzó?

5. Cuéntame cómo ves tu Equipo de Ciclo.

6. Cuéntame cómo ves el Equipo Directivo.

7. Cuéntame tus impresiones como Coordinador de Ciclo.

8. Cuéntame hechos o circunstancias que crees que han contribuído u obstaculizado que los profesores trabajen en equipo.

ANEXO XXV:

GUION DE LA ENTREVISTA

MANTENIDA CON LA DIRECTORA DEL CENTRO EN JUNIO DE 1993

(Estas son las preguntas que planteamos a la Directora; algunas surgieron sobre la marcha; habíamos elaborado un guión pero entre tantos papeles no los hemos encontrado)

1. ¿Cuanto tiempo llevan los Jefes de Dpto. en sus puestos?

2. ¿Cuando se cambió la sala de profesores? (ver plano curso 1986-87).

3. ¿Cuándo comenzó a funcionar la Biblioteca? Cuando habían 18 unidades ¿donde estaban las demás aulas? ¿Cuándo se construyó la piscina? ¿Están correctos los años que aparecen en el plano del curso 1986-87? ¿Hay laboratorio?

4. ¿Con qué servicios de apoyo cuenta el centro?

5. ¿Con qué servicios cuenta el centro?

6. ¿Cuantas veces se ha reunido el Claustro y el Consejo Escolar? ¿Qué temas han tratado?

7. ¿Qué temas se tratan en las 'reuniones generales'? ¿Cuántas han tenido?

8. ¿Cómo se elabora el Plan de Centro? ¿Quiénes participan? ¿Qué pasos se siguen?

9. ¿Cómo se elaboran los horarios?

10. ¿Cuáles son las responsabilidades de la directora y de los demás miembros del Equipo Directivo, lo que realmente hace cada uno?

11. ¿Cuáles han sido tus tres mayores preocupaciones este curso?

12. ¿Cuáles son tus tres ilusiones o cosas que quieres ver hechas el próximo curso?

13. CUESTIONARIO SOBRE LA TOMA DE DECISIONES.

Le dí una copia del cuestionario y ella lo fue comentando y contestando.

TOMA DE DECISIONES

Como sabes las escuelas difieren en cuanto a quienes son consultados o participan activamente cuando se toman varias decisiones. A continuación te haré preguntas sobre algunas decisiones específicas que se toman normalmente en el funcionamiento de una escuela. Nos interesa conocer qué personas o grupos son consultados o participan activamente cuando en tu colegio se se toman estas decisiones.

No olvides que estamos hablando de participación **activa** o consulta, no sobre la cantidad de influencia uqe estas personas o grupos puedan tener. Por ejemplo, los profesores pueden participar activamente en la decisión de cambiar el horario de la escuela, pero pueden no ser influyentes en este asunto.

Procura **NO** contestar en base a lo que puediera ser lo deseable. Nos interesa conocer cual es el procedimiento que realmente se utiliza en tu centro.

* * *

I. Puntúa a cada persona o grupo en cada una de las decisiones según la siguiente escala:

1. Nunca (o casi nunca) sería consultado o participaría activamente.

2. Rara vez sería consultado o participaría activamente.

3. Ocasionalmente sería consultado o participaría activamente.

4. Normalmente sería consultado o participaría activamente.

5. Siempre (o casi siempre) sería consultado o participaría activamente.

A. La Administración o personal de la Consejería de Educación.
B. El Director o el Equipo Directivo.
C. El Claustro de Profesores como grupo.
D. Los profesores -individualmente o como Equipo Docente
E. Los padres o grupos de la comunidad
F. En la escuela nunca se han tomado decisiones sobre este tema

Participación activa o consulta	A	B	C	D	E	F
a. La decisión de asignar a los profesores a los diversos grupos de alumnos						
b. La decisión de organizar de un modo nuevo la enseñanza de la lectura en la escuela.						
c. Decisiones relativas a la asignación de alumnos a los diversos grupos para el próximo curso.						
d. La decisión de realizar cambios en el horario escolar que afectan a toda la escuela.						
e. Decisiones acerca de qué método de enseñanza se va a utilizar en varios grupos.						
f. La decisión de solicitar profesores de apoyo.						
g. Decidir qué temas tratar en el Claustro de Profesores, cuándo hacerlo.						
h. La decisión de nombrar al director.						
i. Decidir sobre el mejor curso de acción a seguir para abordar un problema serio de disciplina.						
j. la decisión de agrupar a los alumnos en grupos homogéneos o cualquier otra forma de agrupamiento como política de la escuela.						
k. La decisión de desarrollar una unidad didáctica o asignatura que no se encuentra en el curriculum oficial (por ejemplo: educación ambiental, educación sexual).						
l. Decisiones acerca del establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela (aulas, laboratorios, canchas de deportes...) por los alumnos y los profesores.						

En la cuestión anterior se te preguntó acerca del grado en que varias personas o grupos **participan** en ciertas decisiones en la escuela. En esta pregunta se pide que digas qué personas o grupos tienen **influencia** predominante en el resultado de las mismas decisiones.

Ten en mente que no se trata de ver cuál sería el mejor modo de proceder. Nos interesa saber cómo ocurren las cosas en la práctica.

* * *

II. En cada una de las decisiones enumeradas, escoge -de la siguiente lista- la afirmación que mejor describe cómo se toma la decisión.

1. esta decisión la toma básicamente la Administración Educativa, tras consultar al director y/o al profesorado.

2. esta decisión la toma básicamente el director, tras consultar al profesorado y/o al Inspector.

3. en la práctica, esta decisión la toma básicamente el profesorado, aunque el director y quizás el Inspector influyen y participan en la misma.

4. esta decisión se toma en las escuela, y en la práctica es compartida igualitariamente entre el Equipo Directivo y el profesorado.

5. sobre este asunto no se han tomado decisiones en esta escuela; la pregunta no puede responderse.

Influencia	Escoge la afirmación más apropiada de la escala de la página anterior	
a. La decisión de asignar a los profesores a los diversos grupos de alumnos		
b. La decisión de organizar de un modo nuevo la enseñanza de la lectura en la escuela.		
c. Decisiones relativas a la asignación de alumnos a los diversos grupos para el próximo curso.		
d. La decisión de realizar cambios en el horario escolar que afectan a toda la escuela.		
e. Decisiones acerca de qué método de enseñanza se va a utilizar en varios grupos.		
f. La decisión de solicitar profesores de apoyo.		
g. Decidir qué temas tratar en el Claustro de Profesores, cuándo hacerlo.		
h. La decisión de nombrar al director.		
i. Decidir sobre el mejor curso de acción a seguir para abordar un problema serio de disciplina.		
j. la decisión de agrupar a los alumnos en grupos homogéneos o cualquier otra forma de agrupamiento como política de la escuela.		
k. La decisión de desarrollar una unidad didáctica o asignatura que no se encuentra en el curriculum oficial (por ejemplo: educación ambiental, educación sexual).		
l. Decisiones acerca del establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela (aulas, laboratorios, canchas de deportes...) por los alumnos y los profesores.		

ANEXO XXVI: **FICHA PARA RECOGER DATOS DE ACTAS DE REUNIONES DE CICLOS Y DPTOS**

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones

ANEXO XXVII:

GUION DE LA ENTREVISTA MANTENIDA CON COORDINADORES DE CICLO EN JUNIO DE 1993

1. ¿Cuanto tiempo llevas enseñando en este colegio?

2. Cuéntame brevemente la historia del colegio, lo que sepas. Háblame de personas que contribuyeron a su configuración y de hechos importantes. ¿Podrías dividir la historia en varias etapas?

3. ¿Quiénes has sido sus directores?

4. La etapa que actualmente se vive ¿cuando comenzó? ¿Qué contrastes crees que existen entre etapas anteriores y la situación actual del centro?

5. Cuéntame cómo ves tu Equipo de Ciclo/Departamento. ¿Quiénes los forman? ¿Cuántas veces se han reunido? ¿Con qué frecuencia lo han hecho? ¿Cómo es la dinámica de trabajo del Ciclo/Departamento? ¿Cuál es el grado de participación de los miembros del Ciclo/Departamento? ¿Qué temas principales han sido abordados? ¿Qué temas preocupan más al Ciclo/Departamento? ¿Crees que trabajar juntos y coordinados es fácil en el Ciclo/Departamento? ¿Por qué? ¿Cuáles han sido los logros del Ciclo/Departamento este curso?

6. Cuéntame cómo ves el Equipo Directivo. ¿Apoya el trabajo del Ciclo/Departamento? ¿Es aceptado por la mayoría del profesorado?

7. Cuéntame tus impresiones como Coordinador de Ciclo/Jefe de Departamento. ¿Estás contento con tu labor de coordinación? ¿Has contado con el apoyo de tus compañeros?

8. Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han obstaculizado que los profesores trabajen en equipo.

9. Cuéntame hechos o circunstancias concretas que crees que han contribuído a que los profesores trabajen en equipo.

ANEXO XXVIII:

REVISION DEL INFORME POR PROFESORES DE AMBOS CENTROS

(Relato elaborado el 7-7-94 a partir de las notas de campo tomadas el 27 y el 28-6-1994)

FEDERICO MOMPOU

El lunes 20 de junio entregué 10 copias del resumen del informe a la Directora del centro para que las entregase a las personas que fueron Coordinadores de Ciclo el curso pasado (3) y a quienes ocuparon la Jefatura de los Departamentos (3); también dejé una copia para cada miembro del Equipo Directivo del curso pasado (3) y una copia de más. Dejé una copia del informe completo en Dirección, por si los profesores querían hojearlo.

El lunes 27 de junio me acerqué a la escuela para comentar con los profesores el informe. Sólo tres profesores leyeron el informe, según me dijo la Directora, pues sólo a ellos se los había entregado: la antigua Jefa del Dpto. de Lengua y el antiguo Coordinador del Equipo Docente de Segunda Etapa; la otra persona no se quién es. Me entrevisté con dos de ellos de modo individual; con la Jefa del Dpto. de Lengua en su aula y con el Coordinador de Ciclo en su despacho, al lado del pabellón cubierto.

Los comentarios de la antigua Jefa del Dpto. de Lengua fueron muy positivos. Me dijo que se había leído el resumen del informe de un tirón, que fue fácil de leer, y que también consultó el informe completo que está en Dirección. Le gustó mucho, cree que refleja muy bien la vida del centro, "es bastante objetivo" -comentó. Le asombró la atención a pequeños detalles y la intuición que revela en su autor.

El antiguo Coordinador de Segunda Etapa fue muy parco en sus comentarios. De hecho, me dijo que lo hojeó sólo por encima. "Tu tienes una visión más objetivo porque vienes de afuera" -comentó.

Me gustaría haber escuchado más comentarios de profesores del centro acerca del informe. Sin embargo, dado que la Directora estaba en una situación muy incómoda y comprometida debido a un problema en cuanto a la Dirección del centro el curso que viene, no me pareció apropiado pedirle que repartiera los informes que faltaban, lo dejé a su criterio.

FEDERICO CHOPIN

El lunes 27 de junio me acerqué a la escuela y entregué a cada profesor (excepto a uno que no había estado el curso pasado en el centro) una copia del resumen del informe. Entregué a la Directora una copia del informe completo y me dijo que lo dejara en Dirección, junto a las carpetas de los Planes de Centro.

El martes 28 fui de nuevo a la escuela para comentar con los profesores el informe. Me entrevisté con seis de los profesores del centro: la profesora de Ed. Física, el antiguo Jefe de Estudios, la antigua Cordinadora y una profesora de Ciclo Medio, una profesora de Primer Ciclo de Primaria y la actual Jefa de Estudios.

Me entrevisté primero con la antigua Coordinadora de Ciclo Medio y una profesora de Primer Ciclo de Primaria, en el aula de la primera. La antigua Coordinadora de Ciclo Medio me dijo que estaba de acuerdo conmigo en la visión que el informe daba del colegio. Me señaló varias páginas en las que había subrayado cosas en las que estaba de acuerdo. También me dijo que había cosas que se le escapaban, pero que el informe reflejaba muy bien la vida del centro, que reconocía en él al centro. Le gustaron algunas de las sugerencias y le gustaría que lo discutiésemos en Septiembre al empezar el próximo curso. También le comenté que en Secretaría estaba el informe completo y me dijo que le gustaría leerlo. La profesora de Primer Ciclo de Primaria me comentó que comenzó a leer el informe sin las notas a pie de página (en las que se aclara que el nombre que se le da al colegio es ficticio) y que le parecía mentira que se pareciera tanto a su escuela, luego se dio cuenta que era una descripción de su escuela.

Después fuí al aula de dos profesoras (de Segunda Etapa y Ciclo Medio) y un profesor (antiguo Coordinador de Primer Ciclo de Primaria) a preguntarles si habían leído el informe. No lo habían hecho y prometieron leelo en un momento.

Me fui al despacho del Equipo Directivo y estando allí entró la profesora de Ciclo Medio. Me dijo que se había leído el informe y que no estaba en absoluto de acuerdo conmigo, cree que en el centro hay colaboració entre los profesores, hacen cosas juntos y se intercambian materiales, mientras que yo describí un centro en el que reina la ***anarquía*** (esta fue la palabra que utilizó). Me dijo que estaba muy nerviosa y que incluso estaba temblando. "Tú tienes una visión distorsionada" (utilizó otra palabra que no recuerdo) -me dijo, dando a entender que mi visión era la de las dos profesoras con las que he trabajé durante dos cursos (la antigua Coordinadora de Ciclo Medio, que era Directora el año que tuve mi primer contacto con el centro, y la profesora

de Primer Ciclo de Primaria). "El Equipo Directivo trabaja en equipo, las tareas de uno las hace el otro y viceversa" -añadió. Mas adelante en la conversación señaló que cuando la que fue Directora el curso pasado cogió la Dirección cerró el despacho de Dirección y se trasladó a la Secretaría donde todos los miembros del Equipo Directivo trabajan juntos, sin jerarquías. "Aquí hay profesores que trabajan para la galería -refiriéndose, creo, a la antigua Coordinadora de Ciclo Medio- y otros que trabajan en el aula" -sentenció. Yo intenté explicarle que al hablar de aislamiento me refería a las relaciones de trabajo entre profesores, específicamente en lo que tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, no a las relaciones humanas que yo creía que eran buenas. No estaba de acuerdo conmigo y argumentó que habían hecho lo de la Biblioteca, que trajo la antigua Coordinadora de Ciclo Medio y todos lo habían hecho "sin rechistar" (estas fueron sus palabras), y también que cuando va a cursillos le da fotocopias a quienes se lo piden -incluso a la antigua Coordinadora de Ciclo Medio- y llevan al aula las cosas que aprenden. En un momento de la conversación dijo: "Si yo fuera la Directora no dejaría que nadie viniese al centro ni que dijera eso [lo que consta en el informe] sobre el colegio".

Fue muy significativo que en ese momento estaban presentes en el despacho la actual Directora y la profesora que fue Directora el curso pasado, además de la actual Jefe de Estudios (antigua Secretaria) pero no reaccionaron, no dijeron nada, ni una palabra, sino que siguieron rellenando papeles.

A mitad de conversación se acercó el antiguo Jefe de Estudios y dijo que yo había hecho constar las consecuencias pero no las causas de la actual situación del centro. Me dijo que había recordado la historia del colegio y no se había visto reflejado (no sé si en el relato de la historia o en el informe completo).

Le pedí a la actual Jefa de Estudios (que el curso pasado era Secretaria) que mirara el informe. Me había dicho que lo leyó pero muy por encima. Por hacerme un favor lo comenzó a leer y me hizo preguntas que yo fui contestando pero se sentía incómoda y tenía muchas cosas que hacer por lo que me dijo: "en Septiembre lo miramos" y le dije que estaba bien.

Luego me entrevisté brevemente con la profesora de Ed. Física en el aula de la profesora de Primer Ciclo de Primaria. Le pasó lo mismo que a la profesora de Primer Ciclo de Primaria con el nombre del colegio. Me dijo que refleja bastante bien cómo es el centro pero que faltan los por qués. Yo le dije que es verdad, que lo que les entregué era el resumen, en Secretaría estaba el informe completo y podían consultarlo cuando quisieran.

Por último, me entrevisté con el antiguo Jefe de Estudios. Me dijo que la profesora de Ciclo Medio se había excedido en sus comentarios y que estaba de acuerdo conmigo en que el Equipo Directivo no funciona en Equipo sino que cada uno hace su parte asiladamente. También me dijo que el informe reflejaba la situación actual del centro pero no el porqué se ha llegado a esa situación, me recordó el año que empecé a trabajar con ellos y me dijo: "cuando tu llegaste nadie quería recibir a alguien de fuera (del colegio)", temían que se dedicasen a recoger datos para investigaciones sin aportar nada al centro.

ANEXO XXIX:

ANEXOS del Informe del Colegio Federico Mompou

INDICE DE ANEXOS
DEL INFORME

ANEXO I: ESCRITO ENTREGADO A LA DIRECTORA DURANTE LA PRIMERA VISITA 1

ANEXO II: LISTA DE VISITAS REALIZADAS 3

ANEXO III: LISTA DE DOCUMENTOS ELABORADOS Y ENTREGADOS A LA DIRECTORA 8

ANEXO IV: CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN 9

ANEXO V: LISTA DE DOCUMENTOS CONSULTADOS SOBRE LA HISTORIA DEL CENTRO 11

ANEXO VI: LISTA DE PLANES DE CENTRO CONSULTADOS 13

ANEXO VII: FUNCIONES DE LOS DISTINTOS ORGANOS DE GOBIERNO 14

ANEXO VIII: CUESTIONARIO "TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES" 19

ANEXO IX: CUESTIONARIO "TIPOS DE CULTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS 22

ANEXO X: LAS CUATRO CULTURAS ORGANIZATIVAS DE HANDY 28

ANEXO XI: TIPOS DE CULTURA PROFESIONAL EN LA ENSEÑANZA 33

ANEXO XII: DOCUMENTOS ENTREGADOS A LA DIRECTORA PARA LA PRIMERA REUNION SOBRE EL PCC 34

ANEXO XIII: PROPUESTA DE TRABAJO PARA LA ELABORACION DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO 39

ANEXO XIV: RESUMENES DE LAS ACTAS DE PREESCOLAR Y PRIMER CICLO DE PRIMARIA 44

ANEXO XV: RESUMENES DE LAS ACTAS DE CICLO MEDIO 45

ANEXO XVI: RESUMENES DE LAS ACTAS DEL DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS 52

ANEXO XVII: RESUMENES DE LAS ACTAS DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAJE 54

ANEXO XVIII: PRINCIPIOS EDUCATIVOS DEL PLAN DE CENTRO (CURSO 1983-1984) 57

ANEXO XIX: PRINCIPIOS EDUCATIVOS DEL R.R.I. 58

ANEXO XX: GUION DE LA MEMORIA DEL CURSO 1991-1992 59

ANEXO XXI: CUESTIONARIO SOBRE TOMA DE DECISIONES 60

ANEXO I:

ESCRITO ENTREGADO A LA DIRECTORA DURANTE LA PRIMERA ENTREVISTA

CONDICIONES DE TRABAJO DEL INVESTIGADOR: Propuesta inicial

El objetivo del estudio es describir la organización (formal e informal) de los profesores del centro y averiguar qué impacto tiene dicha organización en las metas generales de la escuela, en la influencia de los profesores en la toma de decisiones y en la comunicación entre los profesores en el centro.

Por ello, los ámbitos a los que necesitaría tener acceso son:

a) Los documentos del centro:
   - Plan de Centro, Actas del Claustro y del Consejo Escolar. Archivo de documentos 'históricos'.

b) La vida cotidiana del centro:
   - las reuniones -Claustro, Departamentos, Ciclos, Consejo Escolar- (aspecto formal),
   - la interacción cotidiana (aspecto informal).

c) La historia del centro:
   - entrevistas con personas que conocen la historia del centro (ya sea que están ahora en el centro o que no están).

d) Las opiniones y perspectivas de los profesores acerca de la vida del centro:
   - entrevistas, a ser posible, con cada uno de los profesores;
   - cuestionarios acerca de las metas de la escuela, los procesos de toma de decisiones y la comunicación en la escuela.

Para poder llegar a comprender el funcionamiento del centro debería pasar bastante tiempo en él. Solicito poder estar algún día completo a la semana y al menos dos tardes.

La asistencia a reuniones y las entrevistas las realizaría cuando los alumnos ya no estén en el centro. La consulta de documentos podría realizarla en cualquier momento. Habrá que delimitar a qué información puedo tener acceso y a cual no. En todo caso, antes de la asistencia a reuniones, la realización de entrevistas, la consulta de documentos y cualquier otro proceso de recogida de datos se negociarán las condiciones con las personas o grupos correspondientes.

Hemos de negociar si en los informes de progreso y en el informe final pueden aparecer el nombre del centro objeto de estudio y el de las personas que han servido como informantes. También si en las entrevistas puedo utilizar cassette.

Si los profesores del centro deciden participar en la investigación adquiriré el compromiso de:

A. Negociar las condiciones de mi trabajo en el centro y elaborar, a partir de las ideas de este escrito y de común acuerdo con los profesores y profesoras del colegio, un documento en el que queden expresadas claramente dichas condiciones.

B. Negociar

a) con las personas entrevistadas los datos (brutos o elaborados) de las entrevistas;

b) con los grupos observados los datos (brutos o elaborados) de la observación;

c) con todos los profesores del centro el borrador previo al informe definitivo para que puedan realizar las matizaciones que consideren adecuadas, así como acordar el tipo y amplitud de difusión que se le va a dar al informe final.

Como oferta o contrapartida por poder recoger datos de la vida del centro me ofrezco a colaborar, al menos dos veces en semana (dos horas cada vez, es decir, cuatro horas semanales), asesorando al profesorado en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. En cuyo caso, a ser posible todos los profesores del centro -y en todo caso una mayoría- deberían comprometerse en su elaboración del modo en que se acuerde. En principio estoy dispuesto a comprometerme por dos cursos escolares, dada la complejidad de la tarea de elaboración del Proyecto Curricular de Centro.

Fdo.: Pablo Joel Santana Bonilla
Profesor de Innovación Educativa y Formación del Profesorado
Dpto. de Didáctica e Inv. Educativa y del Comportamiento
Universidad de La Laguna

ANEXO II:

LISTA DE VISITAS REALIZADAS

1ª visita: Entrevista (primera) con la Directora para solicitar la participación del centro en la segunda parte de la investigación (Jueves 22-10-1992).
* Entrega de la carta de condiciones iniciales del investigador.

2ª visita: Primera reunión con el Grupo Estable (GE) en la sala de profesores (Martes 17-11-1992). Conversación informal con una de las profesoras del GE sobre la constitución del mismo.
* Constitución del grupo: elección de la secretaria y concreción del plan de trabajo. Elección del tema de la unidad didáctica y elaboración de una especie de mapa conceptual de posibles contenidos a abordar.

3ª visita: Asistencia a la reunión del Departamento de Lengua (Martes 24-11-1992).
* Temas tratados: Periódico Escolar (selección de artículos, poesías, etc.; elección de un nombre para el periódico), solicitar la compra de varios libros sugeridos por la bibliotecaria (discusión de qué libros escoger entre varias ofertas, elaborar un escrito solicitando la colaboración de la A.P.A.), propuesta de la Jefa de Departamento de participar en una convocatoria de proyectos de animación a la lectura (quiénes estaban dispuestos a participar).

4ª visita: Segunda reunión con el GE en el aula de 2º de Primaria (Martes 2-12-1992).
* Planteamiento de objetivos del trabajo (¿qué se pretende conseguir con la elaboración, desarrollo y evaluación de la unidad didáctica?), descripción de los grupos de alumnos con quienes se va a poner en práctica y delimitación de los temas de las cinco quincenas que va a ocupar la unidad didáctica.

5ª visita: Tercera reunión con el GE en el aula de 2º de Primaria (Martes 19-1-1993). Conversación informal, de regreso a casa, con una de las profesoras del GE sobre la historia del colegio.
* Dado que no nos veíamos desde antes de vacaciones de Navidad y las profesoras habían seleccionado los contenidos de las dos primeras subunidades, revisamos el trabajo realizado (¿qué aspectos de la unidad didáctica habíamos diseñado?) y replanteamos el plan de trabajo inicial (propuesta por parte del asesor de un esquema a seguir en el diseño de cada subunidad y plan de trabajo para las próximas reuniones). Selección de contenidos de la tercera subunidad.

6ª visita: Consulta del documento "Programación General del Centro". Cuarta reunión con el GE en la sala de profesores (Martes 2-2-1993). Durante la reunión la Directora, en nombre del Equipo Directivo, me pidió que elaborase un informe sobre el Plan de Centro.
* Selección del contenido de las dos últimas subunidades.

7ª visita: Entrega a la Directora de un documento (primer borrador) de lo realizado hasta ahora de la unidad didáctica con el Grupo estable (Martes 9-2-1993).

8ª visita: Quinta reunión con el GE en el aula de 2º (Martes 16-2-1993). Conversación informal con dos de las profesoras del GE.

* Selección y elaboración de actividades de las subunidades: *factores que alteran la ciudad* y, *las calles y los vehículos*.
* Formulación de objetivos de la subunidad *factores que alteran la ciudad*

9ª visita: Sexta reunión con las profesoras del GE en el aula de 2º (Martes 2-3-1993).

* Formulación de objetivos de las subunidades *las calles y los vehículos* y *oficinas y comercios*.
* Selección y elaboración de actividades de las subunidades: *oficinas y comercios* y *los servicios públicos*.

10ª visita: Entrevista (segunda) con la Directora del centro -a petición de ella- para hablar sobre la elaboración del Proyecto Curricular de Centro (Viernes 5-3-1993). También hablamos de la investigación y comentamos

a) la elaboración de un informe del trabajo realizado hasta ahora en el centro para ser entregado a todos los profesores, y

b) los próximos pasos de la investigación.

* Entrega de materiales para una sesión a celebrar el próximo martes con los profesores sobre el Proyecto Curricular de Centro: Guión de la sesión. Elementos de la planificación en el centro. Sentido y significado de la planificación en el centro.

11ª visita: Reunión con todo el personal docente del centro, exponiendo diversas ideas acerca de la planificación en el centro y del Proyecto Curricular de Centro. Entrega a la Directora de un documento (segundo borrador) de lo realizado hasta ahora de la unidad didáctica con el GE (Martes 9-3-1993).

12ª visita: Séptima reunión con las profesoras del GE en el aula de 2º (Martes 16-3-1993).

* Decisión sobre cuándo se pondrá en práctica en las aulas la unidad didáctica.
* Elaboración de la evaluación de la primera subunidad: *Las calles y los vehículos*.
* Evaluación de la unidad: diario de las profesoras.

13ª visita: Conversación con la Directora del centro sobre la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y entrega de un informe de progreso (INFORME Nº 1) sobre el trabajo realizado de Octubre a Marzo. Octava reunión con las profesoras del GE en el aula de 2º (Martes 30-3-1993).

* Revisión y terminación de la primera subunidad: *Las calles y los vehículos*.
* Elaboración de las actividades de la cuarta subunidad: *Los medios de transporte y comunicación*.
* Elaboración de las actividades de evaluación de las subunidades segunda a quinta.

14ª visita: Entrega a la Directora del centro de un documento sobre la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (Jueves 1-4-1993).

15ª visita: Reunión (1ª) con profesores de dos de los grupos de trabajo (B y C) sobre el Proyecto Educativo de Centro. (Martes 20-4-1993).

GRUPO B:
- Entrega y comentarios sobre el material de trabajo.
- Lectura y explicación de los pasos a seguir.
- Elaboración de un cuestionario sobre los objetivos generales del centro para que lo rellene todo el profesorado del centro.
- Elaboración del orden del día de la próxima reunión (martes 27-4).

GRUPO C:
- Entrega y comentarios sobre el material de trabajo.
- Lectura y explicación de los pasos a seguir.
- Elaboración de una plantilla para analizar la estructura organizativa del centro.
- Elaboración del orden del día de la próxima reunión (martes 27-4).

16ª visita: Asistencia a una reunion del Equipo Docente de Preescolar y Primer Ciclo de Primaria.

Temas tratados: contestación del cuestionario elaborado por el grupo A del PEC.

Reunión (2ª) con profesores de uno de los grupos de trabajo (C) sobre el Proyecto Educativo de Centro (Martes 27-4-1993).

GRUPO C:
- Entrega y comentarios sobre el material de trabajo a las profesoras que no asistieron la reunión anterior.
- Comienzo del analisis de la estructura organizativa del centro: ¿Qué estructura organizativa tenemos?

17ª visita: Entrevista (tercera) con la Directora del centro -a petición mía-, sobre la historia del centro y la estructura organizativa del mismo (Jueves 29-4-1993).

18ª visita: Novena reunión con las profesoras del GE en el aula de 2º (Martes 4-5-1993).

* Elaboración de la evaluación de la segunda subunidad: *Oficios y comercios*.
* Revisión y terminación de la segunda subunidad: *Oficios y comercios*.
* Revisión de las actividades de la primera subunidad: *Las calles y los vehículos*.

19ª visita: Décima reunión con las profesoras del GE en el aula de 2º (Martes 18-5-1993).

* Revisión de la tercera subunidad: *Los servicios públicos*.
* Revisión de las actividades y elaboración de la evaluación de la cuarta subunidad: *Los medios de transporte y comunicación*.

20ª visita: Reunión (3ª) con profesores de dos de los grupos de trabajo (A y C) sobre el Proyecto Educativo de Centro (Martes 25-5-1993).

GRUPO A:
- Entrega de parte del material de trabajo.
- Lectura en grupo del documento entregado.
- Discusión y redacción de los principios educativos del PEC.
- Propuesta de trabajo para la próxima reunión.

GRUPO C:
- Plasmación de la estructura organizativa que tiene actualmente el centro en un organigrama.
- Discusión sobre qué estructura organizativa necesitamos.
- Explicación de los pasos que faltan.

Undécima reunión con las profesoras del GE en el aula de 2º.
* Ordenación de los materiales elaborados en una carpeta.
* Elaboración de algunas fichas que faltaban por hacer.

21ª visita: Duodécima reunión con las profesoras del GE en el aula de 2º (Martes 1-6-93).

* Lectura de una propuesta de conclusiones y aprobación de la misma.
* Listado de los gastos realizados.

22ª visita: Consulta de documentos sobre la historia del centro. Entrevista informal con la Directora y entrega de un informe sobre comentarios acerca de la Programación General Anual del Centro de este curso 1992-93 (Martes 8-6-93).

23ª visita: Entrevista con el Jefe del Dpto. de Matemáticas y con la Jefa del Dpto. de Lengua. Reunión (4ª) con profesores del grupo de trabajo A sobre el Proyecto Educativo de Centro (Martes 15-6-1993).

GRUPO A:
- Discusión y redacción de los principios educativos del PEC.

Décimo tercera reunión con las profesoras del Grupo Estable en el aula de 2º.
* Ordenación de los materiales elaborados en una carpeta.
* Lectura de la memoria final entregada en el CEP de La Laguna.

24ª visita: Entrega del resumen del grupo de trabajo A (principios educativos) sobre el PEC a una de los miembros y al coordinador del grupo de trabajo y a la Directora del centro. Fotocopia de documentos sobre la historia del centro (Jueves 17-6-1993).

25ª visita: Entrega a cada uno de los Jefes de Dpto. (Lenguaje y Matemáticas) de una copia de la transcripción de la entrevista mantenida con cada uno de ellos la semana anterior [visita 23]. Entrevista con los coordinadores de cada Equipo Docente de Ciclo. Toma de notas de los libros de Actas de los Departamentos (Lenguaje y Matemáticas). Conversación con el Jefe del Dpto. de Matemáticas sobre el contenido de la transcripción de la entrevista mantenida con él (Martes 22-6-1993).

26ª visita: Entrega a cada uno de los coordinadores de Ciclo de una copia de la transcripción de la entrevista mantenida con cada uno de ellos la visita anterior. Conversación con dos miembros del grupo de trabajo B sobre el PEC para ver hasta donde han llegado. Conversación con la Directora del centro para concertar una próxima reunión con los grupos de trabajo B y C del PEC y sobre mi participación en el último Claustro del curso. Conversación con el Jefe del Dpto. de Matemáticas sobre la transcripción de mi entrevista con él (Viernes 25-6-93).

27ª visita: Recogida del material elaborado por el grupo de trabajo C (estructura organizativa) sobre el PEC y conversación con la Directora del centro perfilando las funciones del equipo directivo, de los coordinadores de Ciclo y jefes de Dpto. y de los tutores (Lunes 28-6-93).

28ª visita: Intervención en el Claustro y Consejo Escolar del centro presentando el trabajo realizado este curso sobre el PEC. Entrega a la Directora del centro de los documentos elaborados por cada grupo de trabajo (principios educativos, metas del centro, estructura organizativa) (Miércoles 30-6-93).

29ª visita: Entrevista con la Directora del centro (cuarta) -a petición mía- y consulta de documentos (Planes de Centro de cursos anteriores) (Lunes 5-7-93).

30ª visita: Consulta de documentos (Planes de centro de cursos anteriores, actas de Departamentos y Equipos Docentes y orden del día de reuniones de Claustro y Consejo Escolar) (Martes 6-7-93).

ANEXO III:

LISTA DE DOCUMENTOS ELABORADOS Y ENTREGADOS A LA DIRECTORA

LISTA DE DOCUMENTOS RELACIONADOS CON EL CENTRO

Nombre del informe	Fecha de entrega	Persona a quien se entregó
INFORME Nº 1: RESUMEN DEL TRABAJO REALIZADO DE OCTUBRE A MARZO	30 Marzo 1993	* Directora
PROPUESTA DE TRABAJO para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro	1 Abril 1993	* Directora
COMENTARIOS SOBRE LA PROGRAMACION GENERAL DEL CENTRO (ANEXO II del INFORME Nº 1)	8 Junio 1993	* Directora
PRINCIPIOS EDUCATIVOS (resumen de lo realizado por el grupo de trabajo A sobre el PEC)	17 Junio 1993	* Coordinador del grupo A * Miembro del grupo A * Directora
PRINCIPIOS EDUCATIVOS (resumen de lo realizado por el grupo de trabajo A sobre el PEC)	30 Junio 1993	* Directora
OBJETIVOS GENERALES DEL CENTRO (resumen de lo realizado por el grupo de trabajo B sobre el PEC)	30 Junio 1993	* Directora
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE CENTRO (resumen de lo realizado por el grupo de trabajo C sobre el PEC)	30 Junio 1993	* Directora

LISTA DE DOCUMENTOS RELACIONADOS CON EL GRUPO ESTABLE

PRIMER BORRADOR de la **UNIDAD DIDACTICA**	9 Febrero 1993	* Coord. GE
SEGUNDO BORRADOR de la **UNIDAD DIDACTICA**	9 Marzo 1993	* Coord. GE
UNIDAD DIDACTICA (versión definitiva)	15 Junio 1993	* Miembros GE

ANEXO IV: *CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN*

1.a) ¿COMO ES LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL CENTRO?: ¿Qué unidades organizativas básicas componen la estructura organizativa? ¿Qué funciones tiene atribuída cada órgano de gobierno del centro? ¿Qué relaciones existen entre los distintos órganos de gobierno?

b) ¿COMO ES LA ORGANIZACION INTERNA DEL PROFESORADO?: ¿Cómo están organizados formalmente los profesores (Ciclos, Departamentos, Equipo Directivo...) o qué unidades organizativas componen la organización interna? ¿Qué funciones tienen atribuídas? ¿Cuál de las unidades tiene un funcionamiento más estable? ¿Qué relación existen entre las instancias intermedias de coordinación? ¿A cuál unidad organizativa se le da formalmente mayor importancia? ¿Cuáles son las posiciones de liderazgo formal en la organización interna del profesorado? ¿Qué funciones tienen atribuídas las distintas posiciones de liderazgo formal? ¿Cuál es el grado de continuidad del liderazgo formal en los diferentes Equipos? ¿Son los líderes formales reconocidos como tales por los miembros de las diversas unidades? ¿Qué funciones tiene el Equipo Directivo en relación a la organización interna del profesorado? ¿Qué lugar ocupa el Equipo Directivo como grupo en la vida del centro? ¿Qué papel juega el director en el equipo directivo y en la escuela en su conjunto?

c) ¿COMO ESTA ORGANIZADO EL TIEMPO EN EL CENTRO? ¿Cómo es la jornada escolar del alumnado? ¿Cómo es la jornada escolar del profesorado? ¿De qué modo está organizado el horario de permanencia en el centro? ¿Cómo es la jornada del centro?

Partimos del supuesto de que la historia del centro y de cada unidad organizativa (quiénes influyeron decisivamente en su estructuración, liderazgo, grado de estabilidad de la plantilla...) puede dar pistas para explicar, al menos en parte, la configuración actual (formal e informal) del centro y sus unidades organizativas.

2. ¿COMO SON LAS RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES? ¿Y LA CULTURA PROFESIONAL?: a) ¿Que tipo de relaciones de trabajo (autocracia, aislamiento, cooperación, colaboración) predomina en el centro en su conjunto? ¿Qué patrón de cultura profesional (individualismo, balcanización, colegialidad artificial, colaboración) predomina en el centro en su conjunto?

b) ¿Qué tipo de relaciones de trabajo (autocracia, aislamiento, cooperación, colaboración) predomina en los Ciclos y Departamentos? ¿Qué patrón de cultura profesional (individualismo, balcanización, colegialidad artificial, colaboración) predomina en Ciclos y Departamentos? En la práctica, ¿qué unidades organizativas funcionan? ¿Qué peso tiene en las diversas unidades la subcultura de la asignatura?

3. ¿CUALES SON LAS METAS COMUNES? a) ¿Cuáles son las metas explícitas de la escuela? ¿Existe cierto consenso acerca de las metas de la escuela en su conjunto?

b) ¿Cuáles son las metas de las unidades organizativas? ¿Existe cierto consenso acerca de las metas de las distintas unidades?

4. ¿COMO ES LA TOMA DE DECISIONES?: a) ¿Cuáles son los ámbitos temáticos en los que todos los profesores participan conjuntamente en la toma de decisiones? ¿Cómo es la participación en la toma de decisiones en la escuela en su conjunto? ¿Qué tipos de participación se dan en la toma de decisiones? ¿Predomina alguno? ¿Por qué?

b) ¿En qué ámbitos toma decisiones el Equipo Directivo?

c) ¿Cuáles son los ámbitos temáticos en los que los profesores de las distintas unidades organizativas participan en la toma de decisiones? ¿Cómo es la participación en la toma de decisiones en las distintas unidades organizativas? ¿Qué tipos de participación se dan en la toma de decisiones? ¿Predomina alguno? ¿Por qué?

5. ¿COMO ES LA COMUNICACION?: ¿Cómo es la comunicación horizontal y vertical (ascendente y descendente) en la escuela en su conjunto?

6. ¿Existe alguna evidencia que nos incline a pensar que el tipo de relaciones de trabajo y la cultura profesional dominante influyen en:

a) la comunidad de metas en las escuela en su conjunto y en las distintas unidades organizativas,
b) el grado de influencia de los profesores en las decisiones que afectan a la escuela en su conjunto y a las distintas unidades organizativas, y
c) la dirección y sentido, cantidad y contenido de la comunicación interna en la escuela en su conjunto y en las distintas unidades organizativas?

A partir de la literatura consultada puede esperarse que si el tipo de relaciones y cultura es colaborativa (o tiende a ella) los profesores del centro o de la unidad se caracterizarán:

a) por compartir ciertas metas (vínculo cultural),

b) porque tienen bastante influencia en las decisiones que afectan a toda la escuela o la unidad (vínculo estructural), y

c) porque mantienen una gran cantidad de intercambio verbal, centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que les provee de ideas útiles para la práctica y de un marco explicativo de su acción (vínculo interpersonal).

ANEXO V:

LISTA DE DOCUMENTOS CONSULTADOS SOBRE LA HISTORIA DEL CENTRO
(en orden cronológico)

Documento nº 1: Escrito del Presidente del organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas sobre la creación del centro (20-8-69).
Documento nº 2: Actuaciones para ajustar a la L.G.E. y Financiamiento de la Reforma Educativa, al Patronato Escolar del organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas (20-6-72).
Documento nº 3: Nota sobre la gestión a realizar ante el Director General de Programación e Inversiones del MEC (19-1-73)
Documento nº 4: Acta del Consejo Escolar Primario (de 30-8-73).
Documento nº 5: Solicitud de transformación de este Consejo Escolar Primario en Centro Estatal con régimen de Administración especial (17-11-73)
Documento nº 6: Solicitud de transformación de este Consejo Escolar Primario en Centro Estatal con régimen de Administración especial (14-2-74)
Documento nº 7: Solicitud de transformación de este Consejo Escolar Primario en Centro Estatal con régimen de Administración especial (15-2-74)
Documento nº 8: Carta de Ingeniero Jefe del organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas al Jefe de Servicio del Registro Especial de Centros del MEC (15-2-74)
Documento nº 9: Gravedad del problema planteado al Centro de Educación General Básica creado por esta Junta (30-4-74)
Documento nº 10: Problema escolar planteado en el Colegio del organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas (15-6-74).
Documento nº 11: Problema de escolarización planteado al Censo escolar del Consejo Escolar del organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas (18-6-74)
Documento nº 12: Solicitud de creación de la Junta de Promoción Educativa (15-4-74)
Documento nº 13: Solicitud de creación de cuatro unidades (abril, 1975)
Documento nº 14: Instancia de transformación y clasificación de centros de enseñanza (primera página y Documentos G y H; 1-9-75)
Documento nº 15: Solicitud de ampliación de cuatro unidades más, a las cuatro existentes (1-9-75)
Documento nº 16: Solicitud de creación de la Junta de Promoción Educativa (17-1-76)
Documento nº 17: Solicitud de creación de una unidad de Preescolar (17-1-76)
Documento nº 18: Proyecto de Convenio MEC-Organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas (el documento no tiene fecha pero cotejado con otros documentos de la carpeta puede situarse en 1975 ó principios de 1976 dado que el convenio definitivo fue aprobado el 16 de Mayo de 1976)
Documento nº 19: Convenio Organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas-MEC (este documento fue firmado el 16 de Mayo de 1976).

Documento nº 20: Oficio de la Directora en el que aparece una lista de profesores en paro (10-2-1978).
Documento nº 21: Solicitud de creación de dos unidades de Preescolar (29-6-78)
Documento nº 22: Acta de la Junta de Promoción Educativa (15-4-82).
Documento nº 23: Ideario del centro (elaborado posiblemente en 1983; en el Plan de Centro del curso 1983-84 aparece un apartado de principios educativos con muchos párrafos identicos al Ideario).
Documento nº 24: Reglamento Interno de Alumnos (elaborado posiblemente en 1983; descubrí unos papeles firmados por los profesores del centro aceptando el Ideario y el Reglamento Interno para el Profesorado con un papel (fotocopia) con el mismo membrete que los dos documentos precedentes y fecha de 27-4-1983, por eso pienso que los dos documentos anteriores puden ser de 1983.
Documento nº 25: Acta de la Junta de Promoción Educativa (9-12-83).
Documento nº 26: Propuesta. Informe sobre reserva de plaza escolar en el Colegio de este Organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas a los nietos de funcionarios y trabajadores (15-6-84)
Documento nº 27: Acta en la que consta el acuerdo del Claustro para que el centro se denomine con el nombre de quien impulsó su creación, Ingeniero del Organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas (12-10-84).
Documento nº 28: Escrito especificando funciones del Consejo de Dirección del centro (de antes del 7-11-84, pues con esa fecha se convoca al Consejo de Dirección).
Documento nº 29: Solicitud de guardián para el colegio (28-11-84)
Documento nº 30: Acuerdo de la Junta sobre la petición formulada por la Directora del centro para que se incorporara otro profesor a la Junta de Promoción Educativa (se adjunta O.M. de 11 de mayo de 1976 por la que el colegio pasa a ser Centro estatal dependiente de la Junta de Promoción Educativa del Organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas; fecha del escrito: 19-4-85)
Documento nº 31: Escrito de la Directora del centro especificando el porcentaje de alumnos que son familiares de empleados del Organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas y del procentaje que no lo son (22-4-85)
Documento nº 32: Acta de la Junta de Promoción Educativa (18-9-85).
Documento nº 33: Acta de la Junta de Promoción Educativa (27-9-85).
Documento nº 34: Escrito del Claustro del Colegio dirigido al Organismo público dependiente del Ministerio de Obras Públicas (13-3-86)
Documento nº 35: Plano del colegio elaborado el curso 1986-87.

ANEXO VI:

LISTA DE PLANES DE CENTRO CONSULTADOS

- Plan de Centro del curso 1983-84.
- Plan de Centro del curso 1984-85.
- Plan de Centro del curso 1985-86.
- Plan de Centro del curso 1986-87.
- Plan de Centro del curso 1987-88.
- Plan de Centro del curso 1988-89.
- Plan de Centro del curso 1989-90.
- Plan de Centro del curso 1990-91.
- Plan de Centro del curso 1991-92.
- Plan de Centro del curso 1992-93.

ANEXO VII:

FUNCIONES DE LOS DISTINTOS ORGANOS DE GOBIERNO

Organos colegiados

CONSEJO ESCOLAR DEL CENTRO:

Según el art. 70º del Decreto 58/1986, el Consejo Escolar del centro tiene las siguientes atribuciones:

a) Elegir al Director y designar al equipo directivo por él propuesto

b) Proponer la revocación del nombramiento del Director previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios.

c) Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en la Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollan.

d) Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de dsiciplina de alumnos, de acuerdo con la normas que regulan los derechos y deberes de los alumnos.

e) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro.

f) Aprobar y evaluar la programación general del centro, que con caracter anual elabore y proponga el equipo de profesores que componen el Claustro.

g) Elevar propuestas a los órganos competentes para la creación o supresión de los servicios de transporte y comedor escolar.

h) Fijar los criterios y aprobar la distribución horaria de las materias, dentro de la jornada lectiva autorizada por la Consejería de Educación.

i) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores, transporte escolar y actividades estivales.

j) Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.

k) Establecer relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos.

l) Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.

ll) Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación.

m) Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes.

n) Informar la memoria anual sobre las actividades y situación general del centro.

ñ) Conocer la evolución del rendimiento escolar general del centro a través de los resultados de las evaluaciones.

o) Conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno, en especial con los organismos públicos que llevan a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa.

p) Conocer las relaciones con las empresas y los centros de trabajo, especialmente las que afecten a aspectos referentes a la formación de los alumnos.

CLAUSTRO DE PROFESORES:

Competencias y funciones del Claustro, según el R.R.I. (que sigue literalmente el art. 74º del Decreto 58/1986) son:

a) Programar las actividades docentes del centro.
b) Aprobar provisionalmente la distribución horaria de las materias del plan de estudios, dentro de la jornada lectiva autorizada por la Consejería de Educación.
c) Elevar al equipo directivo propuestas para el desarrollo de la programación general del centro.
d) Fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.
e) Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.
f) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica.
g) Elevar propuestas al equipo directivo para el desarrollo de las actividades complementarias, visitas y viajes, comedores, transporte escolar y actividades estivales, de acuerdo con las directrices fijadas por el Consejo Escolar.
h) Elegir a sus representantes en el Consejo Escolar del centro.

Aparte de las anteriores en el borrador del P.E.C. elaborado durante el curso 1992-93 se añadieron las siguientes funciones, recogidas de la práctica habitual:

i) Nombrar a los tutores de la Segunda Etapa de E.G.B.
j) Abordar temas que surgan durante el curso y que afecten a todos los componentes del Claustro.
k) Participar en la elaboración de una memoria anual que, informada por el Consejo Escolar, se elevará a la Dirección Territorial de la Consejería, sobre las actividades y situación general del centro.
l) Abordar temas que surgan durante el curso y que tengan que ver con el Consejo Escolar.

Organos unipersonales

DIRECCION:

Segun el R.R.I. (que sigue literalmente parte del art. 14º del Decreto 58/1986) funciones del director son:

a) Ostentar la representación oficial del centro.
b) Cumplir y hacer cumplir las normas y disposiciones vigentes.
c) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del centro.
d) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
e) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.

f) Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos.
g) Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
h) Proponer el nombramiento de los cargos directivos.
i) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia.

Aparte de las anteriores, en el borrador del P.E.C. elaborado durante el curso 1992-93 se añadieron las siguientes funciones (recogidas también del Decreto 58/1986):

j) Coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar, procurando los medios precisos para la eficaz ejecución de sus respectivas atribuciones.
k) Proporcionar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar y a sus organizaciones representativas, así como facilitar el derecho de reunión de profesores, alumnos, padres de alumnos y personal de administración y servicios, de acuerdo con los dispuesto en la L.O.D.E.
l) Velar por el cumplimiento de las normas de disciplina del centro.
ll) Facilitar a los servicios competentes de la Consejería cuanta información le sea requerida sobre el centro.
m) Comunicar a la Dirección Territorial cualquier incidencia que perturbe el normal funcionamiento del centro.
n) Facilitar la adecuada coordinación con el Centro de Profesores y otros servicios educativos de su demarcación.
ñ) Promover e impulsar las relaciones del centro con las instituciones de su entorno, en especial con los organismos públicos que llevan a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa.

JEFATURA DE ESTUDIOS:

Según el R.R.I. (que sigue literalmente el art. 25º del Decreto 58/1986) son competencias del Jefe de Estudios:

a) Ordenar y coordinar las actividades de carácter docente de profesores y alumnos, en relación con la programación anual del centro.
b) Confeccionar los horarios académicos, en colaboración con el resto del equipo directivo, y velar por su cumplimento.
c) Velar por el cumplimiento de los criterios que fije el claustro de profesores sobre el proceso de evaluación y recuperación de los alumnos.
d) Coordinar las actividades de orientación escolar y profesional, así como las actividades de los servicios de apoyo que incidan en el centro.
e) Custodiar y disponer la utilización de los medios audiovisuales y del material didáctico.
f) Cualquier otra función que le encomiende el Director dentro de su ámbito de competencias.

Aparte de las anteriores en el borrador del P.E.C. elaborado durante el curso 1992-93 se añadieron las siguientes funciones, recogidas la práctica habitual y del R.R.I. de otro centro:

g) Supervisar trimestralmente con el Profesor de Apoyo los resultados de los programas de recuperación.
h) Reunirse con los Coordinadores de Ciclo cuantas veces sea necesario y, como mínimo, una vez por trimestre.
i) Reunirse, al menos una vez al trimestre, con los delegados de alumnos de cada nivel para conocer sus inquietudes, aclarar sus dudas y recoger sus propuestas.
j) Supervisar y archivar cualquier información didáctica recibida o elaborada en el centro.
k) Facilitar a los nuevos profesores los documentos base del funcionamiento del centro (reglamento de régimen interior, normas de evacuación y cualquier otro documento que se añada a éstos).
l) Sustituir al Director en su ausencia con todas sus competencias.
ll) Elaborar partes de faltas de profesorado y alumnado, exponiéndolo en el tablón de Dirección para conocimiento de los interesados y sus posibles reclamaciones.
m) Elaborar un horario de sustituciones para cubrir la ausencia de cualquier miembro del Claustro.

SECRETARIA:

Según el R.R.I. (que sigue literalmente el art. 24º del Decreto 58/1986) son funciones del Secretario:

a) La organización y gestión administrativa y económica del centro de conformidad con las directrices del Director.
b) Actuar como secretario de los órganos colegiados del centro, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del presidente.
c) Custodiar los libros, archivos y documentación del centro.
d) Expedir las certificaciones que soliciten las autoridades y los interesados o sus representantes.
e) Elaborar el anteproyecto de presupuesto del centro.
f) Ejercer, por delegación del Director y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y de servicios del centro.
g) Cualquier otra función que le encomiende el Director dentro de su ámbito de competencias.

Aparte de las anteriores en el borrador del P.E.C. elaborado durante el curso 1992-93 se añadieron las siguientes funciones, recogidas la práctica habitual y del R.R.I. de otro centro:

h) Anular cualquier pedido que haya sido realizado sin consulta previa ni autorización.
i) Facilitar cuantos documentos administrativos se le requieran, siempre que sean pedidos, no pudiendo ser cogidos sin autorización.

En el borrador del P.E.C. elaborado durante el curso 1992-93 se añadieron las siguientes funciones comunes del Equipo Directivo, recogidas la práctica habitual y de sugerencias del asesor:

EQUIPO DIRECTIVO:

Son funciones colegiadas del Equipo Directivo:

a) Coordinar la elaboración por el Claustro de una propuesta de programación general del centro que se someterá al Consejo Escolar del centro y deberá incluir un plan anual de actividades del mismo.

b) Coordinar la elaboración por el Claustro de una memoria anual que, informada por el Consejo Escolar, se elevará a la Dirección Territorial de la Consejería, sobre las actividades y situación general del centro.

c) Promover y apoyar el trabajo en equipo entre el profesorado en el centro.

d) Promover y apoyar las iniciativas del profesorado en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica y en la formación permanente.

ANEXO VIII:

CUESTIONARIO:
"TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES"

TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES

ESTA SECCIÓN DEL CUESTIONARIO SE HA ELABORADO PARA AYUDAR A LOS PROFESORES A IDENTIFICAR EL TIPO DE RELACIONES DE TRABAJO PREDOMINANTE EN EL CENTRO EDUCATIVO DONDE TRABAJAN.

Para completar las cuestiones procede de la siguiente manera:

*1º. Considera **EL CENTRO EDUCATIVO DONDE ACTUALMENTE TRABAJAS** como un todo y ten en mente la siguiente pregunta: ¿qué formas de conducta son predominantes?*

*2º. Lee cada grupo de cuatro afirmaciones y escoge solo **UNA**: aquella que mejor describe cómo funciona tu centro. Cuando dudes entre dos respuestas escoje aquella que se da más frecuentemente o que es más característica de tu centro, aunque la otra también se dé.*

No te detengas demasiado intentando afinar al máximo tus respuestas. Contesta haciendo caso a tu primera intuición.

Elaborado por Pablo J. Santana Bonilla

Piensa en el centro educativo en que trabajas y ***rodea con un círculo*** *la letra que corresponde a la frase que, según tu opinión, describe mejor la manera en que actualmente funciona*

EN EL CENTRO EDUCATIVO EN QUE TRABAJO:

Los profesores evitan hablar acerca de cómo enseñan en el aula.

A

Los profesores hablan acerca de los alumnos (sus características, fallos y trasfondo familiar y social), de ellos mismos (su vida familiar y social), de otros profesores (sus características y fa- llos), y de las grandes de- mandas que la sociedad impo- ne a las escuelas, más que acerca de cómo enseñan en el aula.

B

Los profesores hablan acerca de su experiencia de enseñanza en el aula más que acerca de sus alumnos, otros compañeros o ellos mismos.

C

Los profesores hablan frecuentemente, aunque no de modo exclusivo, acerca de sus experiencias de enseñanza en el aula a un nivel de detalle que hace que su intercambio sea útil para la práctica.

D

Cada profesor planifica individualmente su enseñanza (contenidos, métodos y materiales de enseñanza).

A

Los profesores llegan a acuerdos acerca de temas muy específicos que no tienen que ver directamente con la enseñanza (horarios, libros de texto, normas de convi- vencia -dónde se puede fu mar, cuando tomar café).

B

Los profesores forman grupos de trabajo sólo para abordar tareas concretas que tienen que ver con la enseñanza. Una vez terminada la tarea el grupo se disuelve.

C

Los profesores planifican, preparan y evalúan juntos los contenidos, métodos y materiales de enseñanza; incrementan así su bagaje de ideas y materiales, y llegan a acuerdos acerca de qué temas o unidades didácticas van a enseñar y en qué orden van a hacerlo.

D

Cada profesor enseña en su aula y no suele entrar en la de los demás compañeros cuando éstos están enseñando. En caso de que lo haga es para pedir algún material (tiza, papel...) o para comentar algún asunto no relacionado con la enseñanza en el aula.

A

Cuando un profesor entra en el aula de otro suele interesarse por los materiales o métodos que el compañero está utilizando y, a veces, se los pide para utilizarlos en su aula.

B

Es una práctica esporádica que un profesor vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero.

C

Es práctica habitual que un profesor vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero y que le haga comentarios valorativos, útiles para mejorar su enseñanza.

D

Los profesores nunca piden ayuda ni aconsejan a otros compañeros en cuanto a contenidos, métodos o materia-les de enseñanza.

A

Un profesor solamente aconseja a otro acerca de contenidos, métodos o materiales de enseñanza cuando se le pide expresamente.

B

Los profesores se ayudan unos a otros, normalmente, cuando tienen algún problema específico en su enseñanza en cuanto a contenidos, métodos o materiales didácticos.

C

Los profesores se enseñan unos a otros con mucha frecuencia nuevas ideas y prácticas de enseñanza en el aula.

D

ANEXO IX:

CUESTIONARIO

"TIPO DE CULTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS"

TIPO DE CULTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

ESTA SECCIÓN DEL CUESTIONARIO SE HA ELABORADO PARA AYUDAR A LOS PROFESORES A IDENTIFICAR LA CULTURA ORGANIZATIVA DEL CENTRO DONDE TRABAJAN.

Para completar el cuestionario procede de la siguiente manera:

1º. Considera ***el centro educativo donde actualmente trabajas*** *como un todo. ¿Qué conjunto de valores, qué creencias, qué formas de conducta son característicos de él?*

2º. Lee las cuatro afirmaciones que se encuentran bajo cada uno de los nueve epígrafes en negrita, y ordénalas en función de cómo encajan con tu centro: pon un 1 a la derecha de la afirmación que mejor describa cómo funciona tu centro; 2 al lado de la segunda mejor, 3 al lado de la siguiente mejor y un 4 al lado de la que peor lo describa. Responde al cuestionario pensando en tu centro en su conjunto. Se pide que ordenes las afirmaciones no de acuerdo a tus preferencias personales, sino ***SEGUN LA MANERA EN QUE SE TRABAJA Y SE PIENSA EN TU CENTRO.***

Para ayudarte a valorar cada grupo de afirmaciones hemos incluído al principio de cada página la siguiente escala de valoración:

Totalmente/la más representativa	*Bastante representativa*	*Algo repre-sentativa*	*Nada/la menos representativa*
1	*2*	*3*	*4*

En la página siguiente tienes un ejemplo de cómo rellenar cada cuestión.

EJEMPLO:

Si en tu centro se considera que un buen jefe de estudios es aquel que plantea claramente una serie de normas para el funcionamiento del centro, que sigue en lo posible las instrucciones del director y lo que menos atiende, por ese orden, son las relaciones interpersonales y las innovaciones, entonces tu respuesta a la siguiente pregunta sería:

Un buen jefe de estudios:

(a) favorece las relaciones interpersonales entre los profesores. ___4___

(b) sigue con precisión las instrucciones del director. ___2___

(c) apoya e impulsa las iniciativas innovadoras de los profesores de los departamentos. ___3___

(d) dicta normas y reglas para el buen funcionamiento de los departamentos. ___1___

NO PUNTUES DOS AFIRMACIONES CON EL MISMO NUMERO *sino cada una con uno diferente.*

Como en casi todos los cuestionarios, te sentirás inclinado a calificar algunas de tus respuestas con el comentario "todo depende de...". En otras ocasiones te resultará difícil encontrar diferencias entre algunas afirmaciones. No dejes que esto sea determinante. Los resultados del cuestionario son sólo orientativos. Descubrirás que la mejor manera de proceder es confiar en tu primera reacción intuitiva. No te entretengas demasiado al contestarlo.

Totalmente/la más representativa 1	*Bastante representativa* 2	*Algo representativa* 3	*Nada/la menos representativa* 4

1. **Un buen director**

(a) es enérgico, terminante y firme, pero justo. Es también generoso e indulgente con los compañeros leales. ____

(b) es formalista y correcto, evitando el ejercicio de su autoridad en beneficio propio. Demanda de los profesores sólo aquello que es imprescindible para que el centro funcione. ____

(c) trata a todos los profesores en un plano de igualdad y admite sus sugerencias en lo que tiene que ver con las tareas que se llevan a cabo en el centro. Utiliza su autoridad para facilitar la realización del trabajo. ____

(d) se preocupa y da respuesta a las necesidades de los demás. Utiliza su posición para dar oportunidades de trabajo satisfactorias que promuevan el desarrollo personal de sus compañeros ____

2. **Un buen profesor**

(a) es leal a los intereses del director, trabajador y muy eficaz en la realización de las tareas que se le encomiendan. ____

(b) es responsable y digno de confianza, asume los deberes y responsabilidades de su trabajo y evita emprender acciones que sorprendan o comprometan al equipo directivo. ____

(c) está siempre dispuesto a contribuir de la mejor manera posible a la realización de las tareas, aportando ideas y sugerencias. Además, no le importa que otros lleven la iniciativa cuando muestran mayor experiencia o capacidad. ____

(d) está vivamente interesado en el desarrollo de sus propias potencialidades y predispuesto a aprender, y a recibir ayuda. También respeta las necesidades y valores de los demás, y quiere contribuir a su desarrollo. ____

3. **Un buen compañero de centro da prioridad a**

(a) las demandas del director. ____

(b) las obligaciones, responsabilidades y requerimientos de su trabajo como profesor, y a las pautas habituales de conducta. ____

(c) las habilidades, capacidades, energía y recursos materiales necesarios para la realización de las tareas. ____

(d) las necesidades personales de los individuos implicados. ____

Totalmente/la más representativa 1	*Bastante representativa* 2	*Algo representativa* 3	*Nada/la menos representativa* 4

4. Los profesores realizan bien su trabajo en el centro si

(a) están comprometidos con la línea de actuación de la dirección, y dispuestos a asumir riesgos y a tomar la iniciativa. ____

(b) son conscientes y responsables, con un gran sentido de lealtad a la organización. ____

(c) son profesionalmente competentes y eficaces, y están muy implicados en la realización de las tareas que en él se llevan a cabo. ____

(d) son eficaces y competentes en las relaciones personales, y están muy preocupados por el desarrollo de las capacidades individuales de los demás compañeros. ____

5. El centro trata al profesor como

(a) una persona de confianza cuyo tiempo y energía están a disposición de quienes dirigen la organización. ____

(b) aquella persona cuyo tiempo y responsabilidades están regulados mediante normas legales que conllevan derechos y responsabilidades por ambas partes. ____

(c) un colaborador que aporta sus habilidades y capacidades a la causa común. ____

(d) una persona en sí misma interesante y con talento. ____

6. El profesorado del centro desarrolla su trabajo influído principalmente por

(a) la autoridad del director, ejercida a través de recompensas, sanciones, o liderazgo carismático. ____

(b) el ejercicio impersonal de la autoridad para hacer cumplir procedimientos e imponer criterios de actuación. ____

(c) la comunicación y discusión, con los compañeros, de las tareas necesarias para conseguir los objetivos que conjuntamente se han propuesto. ____

(d) el interés y disfrute intrínsecos de las actividades a realizar, o la preocupación y el cuidado de las necesidades de las otras personas implicadas. ____

Totalmente/la más representativa 1	*Bastante representativa* 2	*Algo representativa* 3	*Nada/la menos representativa* 4

7. Es legítimo que un profesor supervise la actividad de otro

(a) si tiene más poder e influencia en el centro. ____

(b) si su rol prescribe que es responsable de dirigir a otros. ____

(c) si tiene más conocimiento propio de la tarea que se está realizando. ____

(d) si es aceptado por aquellos a quienes controla. ____

8. Las tareas se asignan teniendo principalmente en cuenta

(a) las necesidades y los juicios de quienes dirigen el centro. ____

(b) la división formal de funciones y responsablidades en el centro. ____

(c) los recursos y capacidades necesarios para realizarlas. ____

(d) las preferencias y necesidades personales de cada uno de los miembros del centro. ____

9. La competencia -poca o mucha- que existe entre los profesores del centro es por

(a) obtener poder personal y privilegios. ____

(b) alcanzar un estatus más elevado en el sistema educativo. ____

(c) mejorar la calidad de su contribución a las tareas que se realizan en el centro. ____

(d) atender a las necesidades personales de cada compañero. ____

Traducido y adaptado de HANDY, C. (1988) Understanding Voluntary Organizations. London: Penguin Books. Usado con permiso del autor.

ANEXO X:

LAS CUATRO CULTURAS ORGANIZATIVAS, SEGUN CHARLES HANDY

La elección de culturas y modelos

Cada organización es diferente. Cada escuela es diferente de las demás escuelas; y las escuelas, como grupo, son diferentes de otros tipos de organizaciones. Es algo normal e incluso y bueno, porque las organizaciones son cosas vivas, cada una tiene su propia historia, sus propias tradiciones, su propio entorno y su propia capacidad para determinar su destino. El mundo sería muy aburrido y carente de creatividad si sólo existiera un modo de dirigir una organización, del mismo modo que sería muy aburrido y carente de creatividad si todas las familias fueran exactamente iguales. No obstante, hay coasa que son verdaderas de todas las familias, y, apesar de sus diferencias, hay algunas verdades y teorías que se aplican a todas las organizaciones, sean éstas escuelas, hospitales o bancos.

El reconocimiento de que las diferencias son algo esencialmente bueno llevó al desarrollo de la idea de culturas organizativas. Una cultura, según el Diccionario Chambers, es 'el conjunto de ideas, creencias, valores y concoimientos heredados, que constituyen las bases compartidas de la acción social' y 'la gama total de ideas y actividades de un grupo de personas con tradiciones compartidas que son transmitidas y reforzadas por los miembros del grupo'. La cultura francesa es diferente de la inglesa aunque las personas que las componen están separadas físicamente sólo por veinte millas de agua. Del mismo modo, un banco es una cultura diferente de una compañía petrolífera, y un hospital trabaja a partir de supuestos diferentes de los de una compañía de seguros o de una escuela.

En algunas organizaciones, y en algunas escuelas, todo está bien ajustado, limpio y es exacto. Las personas utilizan uniformes, las cosas suceden de acuerdo a horarios precisos, las personas son llamadas formalmente por su título ('Directora') o por su apellido (Sra. Rodríguez'); existen reglas y procedimientos para cada cosa, y se espera que las cosas funcionen 'según dice el manual'. En otros lugares la vida parece mucho más informal, menos estructurada y regulada. 'Pepe' y 'Mary' hacen su propio trabajo; cualquier resultado es válido -siempre que sea bueno nadie parece preocuparse por el modo en que fue alcanzado. En algunas organizaciones hay claramente jefes y trabajadores, en otras el liderazgo parece más difuminado, las personas pueden tener tres e incluso cuatro superiores y pueden incluso trabajar en un grupo dirigido por uno de sus subordinados. En un lugar todo será prisr y bullicio, en otro calma y precisión. Las cosas valoradas en una organización (música o buenos resultados deportivos, por ejemplo) serán desechadas en otra. Algunas organizaciones se jactarán de que las personas nunca las dejan, otras prosperarán debido a un cambio constante de personal. ¿Hablas lo que piensas, o piensas lo que hablas? ¿Trabajas todo lo que puedes o, lo menos que puedes? ¿Estas motivado por el trabajo en sí mismo, o por la seguridad que da pertenecer a una buena institución? ¿Sientes que tienes 'jefes' o sólo 'colegas'? Todo depende de la cultura de la organización.

El Dr. Roger Harrison fue el primero que bosquejó una cuadruple clasificación de culturas o 'ideologías', aunque con anterioridad otros téoricos de la organización habían desarrollado modelos duales (p. ej.: orgánico y mecánico, o calculador y coercitivo). Esta clasificación fue desarrollada por Handy en una descripción más comprensiva de cuatro tipos culturales, con indicaciones acerca del momento y del lugar en qyue cada cultura es de esperar que prospere y cómo los cuatro tipos se mezclan para formar la combinación cultural particular de cada organización.

Sin embargo, el trabajo sobre las culturas se ha basado principalmente en organizaciones empresariales y corporaciones públicas. ¿Tiene, entonces, alguna relevancia para las organizaciones escolares? Un estudio exploratorio desarrollado por Handy, que incluía la oportunidad de rellenar un cuestionario sobre la cultura percibida de la escuela, sugiere que las cuatro culturas

pueden ser observadas en las escuelas, que cada escuela tiene su propia mezcla, y que los dilemas culturales que afectan a otras organizaciones están también presentes en las escuelas. Esto no significa que las escuelas necesariamente encontraran las mismas salidas que otras organizaciones a esos dilemas. Sólo significa que un modo de mirar a las organizaciones puede ser utilizado para comprender algunos de los dilemas de la escuela como organización. La comprensión no es suficiente, por supuesto. No te ayuda automáticamente a saber qué hacer, pero es el primer paso hacia la acción inteligente. Si uno crece en un sistema, en una cultura, conociendo sólo esa cultura, entonces no será siempre evidente que hay modos alternativos de hacer las cosas. Las tradiciones culturales de las profesiones son a veces tan fuertes que sus organizaciones (sean escuelas, hospitales, tribunales de justicia o universidades) parecen haber crecido en diferentes países de modo distinto a las muchas organizaciones que les rodean. Han inventado sus propios modelos organizativos, sin ser conscientes de que existía un rango de modelos entre los que elegir.

Las cuatro culturas son:

* La cultura del club.
* La cultura del rol.
* La cultura de la tarea.
* La cultura de la persona.

Debe subrayarse desde el principio que no hay culturas totalmente buenas o totalmente malas. Todas las culturas son buenas en el sitio adecuado, proque cada cultura es buena para algunas cosas y menos bueno para otras.

La cultura del club

La imagen que mejor describe este tipo de cultura organizativa es la tela de araña, porque la clave de la organización está en centro de la tela, rodeada de círculos de distintos grados de intimidad e influencia. Cuanto más cerca se esté de la araña, más influencia se tendrá. Hay otra líneas en la tela -las líneas de responsabilidad, las funciones de la organización- pero las líneas de intimidad son las más importantes, porque esta organización funciona como un club, un club que se desarrolla alrededor de su presidente.

La 'idea organizativa' que subyace a la cultura del club es que la organización está ahí como una prolongación del presidente o, frecuentemente, del fundador. Si el o ella pudieran hacer todo por sí mismo, lo harían. Dado que no pueden hacerlo debe existir una organización; por lo tanto la organización debería ser una extensión de ellos mismos, actuando en su lugar, un club de personas de un mismo modo de pensar. Puede sonar como una dictadura, y algunas culturas del club son una dictadura del propietario o del fundador, pero en el mejor de los casos están basadas en la confianza y comunica una especie de telepatía de modo que cada uno conoce el pensamiento de los demás. Es una cultura muy *personal*, donde la araña preserva su capacidad de maniobra escribiendo poco, perfiriendo hablan con la gente para sentir sus reacciones e contagiarles su entusiasmo y pasión. Si existen memorandum o actas de reuniones, van de 'Pedro' a Cristina', o más frecuentemente de una serie de iniciales a otra serie de iniciales, más que de un puesto de trabajo a otro.

Por lo tanto, las culturas del club son ricas en personalidad. En ella abundan historias casi míticas y tradiciones del pasado y pueden resultar lugares atractivos para trabajar *si* uno pertenece al club y comparte los valores y creencias de la araña. Su mayor punto fuerte radica en su capacidad para responder de forma inmediata e intuitiva a las oportunidades o a las crisis, debido a las entrechas líneas de comuniación y a la centralización del poder. Su peligro reside en el dominio del carácter de la figura central. Sin una araña no existe tela. Si la araña es débil, corrupta, inepta o elige de forma equivocada a las personas, la organización es débil, corrupta, inepta o escoge a personas inadecuadas, la organización también es débil, corrupta, inepta o equipada con un personal indecuado.

Estas culturas prosperan donde la personalidad y la rapidez de respuesta son críticas, en nuevas situaciones empresariales, en transacciones y operaciones bursátiles, en el mundo artístico y teatral, en política, en la guerra de guerrillas y en situaciones de crisis, siempre que el líder sea bueno -porque en estas culturas hablan de líderes más que de directores. Son un modo *adecuado* de dirigir cosas, aunque no necesariamente el mejor, cuando el núcleo de la organización es pequeño (quizás por debajo de veinte personas) y está muy unido de modo que la comunicación personal es fácil. Cuando las organizaciones se hacen mayores que eso, necesita incrementarse el grado de formalización, el estilo personal, telepático y empático se frustra. La clave del éxito está en seleccionar a las personas adecuadas, que armonizan con las personas que forman el núcleo central de la organización y tienen iniciativa para actuar por sí mismas; por lo tanto se invierte mucho tiempo seleccionando a las personas adecuadas y valorando si se adaptan o no. No es accidental que algunas de las culturas del club más prósperas tienen un interés nepotista en ellos; reclutan deliberadamente personas como ellas mismas, incluso de la misma familia, de modo que el club sigue siendo un club.

La cultura del rol

En una cultura del rol todo es diferente. El logotipo que mejor la representa es ese organigrama que existe en todas las organizaciones de este tipo. Se asemeja a una pirámide de cajas. En cada caja existe un título con el tipo de trabajo y debajo un nombre de una persona en letra más pequeña, indicando quién ocupa el cargo ahora; pero , por supuesto, el título continúa siendo el mismo si esa persona se marcha. Las cajas se unen en columnas departamentales, que son coordinadas en la cúspide organizativa, en forma de templo griego.

La 'idea organizativa' subyacente es que las organizaciones son un serie de *roles* o de cajas-trabajos, unidas entre sí de forma lógica y ordenada de modo que todas juntas desarrollan el trabajo de la organización. La organización es una pieza de ingeniería, con roles apilados sobre roles y responsabilidades ligadas a otras responsabilidades. Los individuos son 'ocupantes de un rol', con descripciones de trabajos que especifican las obligaciones y los límites del rol. De vez en cuando la organización redistribuirá los roles y sus relaciones con los otros roles, a medida que cambian las prioridades, y entonces reasignan los individuos a los roles.

La comunicación en estas culturas está formalizada, así como los sistemas y procedimientos. Los memorandums van de rol en rol (del Jefe del Departamento X al Jefe de Estudios), y son copiados para los roles, no para los individuos. Abundan los procedimientos para todo tipo de eventualidad, en normas y manuales. Hay criterios de ejecución, controles de calidad y procedimientos de evaluación. Todo se *gestiona* en lugar de conducirse.

La mayoría de las organizaciones maduras tienen mucho de la cultura del rol, proque una vez que una operación se repite puede rutinizarse, como si fuera, impresa en el futuro. Todas las organizaciones luchan por la predictibilidad y la certeza -porque entonces se necesitan tomar menos decisiones, cada uno puede hacer progesos en su trabajo, pueden garantizarse los resultados y calcularse las inversiones. Uno sabe dónde está y a dónde va a estar, incluso si a veces es demasiado predictible para ser emocionante.

Estas culturas del rol se desarrollan bien cuando están abordando una tarea inalterable, estable y rutinaria, pero encuentran difícil hacer frente al cambio o a excepciones individuales. Si algo no está en el libro de reglas y procedimientos tienen que esperar hasta que el libro de reglas sea rescrito antes de actuar. Las organizaciones de tipo administrativo, como en parte del sistema de seguridad social, *deben* ser culturas del rol y se frustrarían mucho si tú te convirtieras en una de esas excepciones individuales. Por otro lado, si el sistema de seguridad social fuera administrado por una multitud de culturas del club, respondiendo cada una como considerase adecuado, difícilmente podrían cumplir funciones de justicia social. La eficiencia y la imparcialidad en las tareas de rutina requiere una cultura del rol.

Lo importante en estas culturas es encontrar la lógica del diseño correcto, el flujo del trabajo y los procedimientos. Las personas son, en un sentido, el factor menos importante. Pueden ser entrenadas para ocupar el rol que deben desempeñar. Las culturas del rol no quieren demasiada independencia o iniciativa. Los trenes quieren conductores de tren que llegen a tiempo, no cinco minutos antes. La cultura del rol necesita "ocupantes de roles", no individualidades.

La cultura de la tarea

La cultura de la tarea surgió en repuesta a las necesidad de una forma organizativa que respondiese a los cambios de una forma menos individualista que una cultura del club, pero más rápidamente que una cultura de rol. La 'idea organizativa' de esta cultura es que un grupo o un equipo con capacidades y recursos debe dedicarse a un determinado proyecto, problema o tarea. De ese modo cada tarea recibe el tratamiento que requiere -no tiene que estar estandarizado dentro de la organización. También, los grupos pueden cambiarse, disolverse o incrementarse a medida que cambia la tarea. Una red, que puede lanzar sus cuerdas de este modo y reagruparlas a voluntad, es la imagen de esta cultura.

Esta es la cultura preferida de mucha gente competente, porque trabajan en grupos, compartiendo habilidades y responsabilidades. Trabajan constantemente en nuevos retos, dado que cada tarea es diferente, y por lo tanto se mantienen a sí mismos en constante desarrollo y entusiasmados. Suele ser una cultura cálidad y amistosa, pues se construye alrededor de grupos colaborativos de colegas sin demasiada jerarquía abierta. Hay planes mas que procedimientos, revisión del progreso más que evaluación de lo realizado. Es una cultura que mira hacia adelante para lograr el desarrollo organizativo.

Estas culturas prosperan en situaciones donde el trabajo de la organización es *la resolución de problemas*. Asesorías, agencias de publicidad, parte del periodismo y los mass media, grupos de desarrollo de productos, equipos quirúrgicos: cualquier situación que esté más allá de la capacidad de un hombre o una mujer y sus favoritos resolver, y que no pueda ser estandarizada o automatizada, necesita una cultura de la tarea.

El problema es que este tipo de organizaciones son caras. Utilizan profesionales competentes que invierten relativamente mucho tiempo discutiendo y buscando la solución más correcta. No podemos utilizar esta cultura para construir ruedas porque ellos *querrían* reinventarla, o, al menos, mejorarla, primero. Es una cultura problematizadora, que se impacienta ante las rutinas y el cotidano trabajo pesado de la 'administración' o los 'repetitivos trabajos rutinarios'. Una cultura de la tarea habla de 'coordinadores' y de 'líderes de equipos', más que de directivos; está llena de presupuestos (que tiene que ver con planes) pero escasa de descripciones del puestos de trabajo; quiere compromiso y recompensa el éxito con más asignaciones de tareas. Promete retos y emoción pero no seguridad en el empleo porque no puede permitirse emplear a personas que no hacen frente a los nuevos retos continuamente y con éxito. Las culturas de la tarea tienden a estar llenas de personas jóvenes y enérgicas que están desarrollando y poniendo a prueba sus capacidades, personas que están lo suficientemente seguras de sí mismas como para no preocuparse sobre su seguridad a largo plazo -al menos hasta que sean algo más viejos.

La cultura de la persona

La cultura de la persona es muy diferentes de las tres anteriores. Las otras tres ponen en primer lugar los propósitos de la organización y, luego, cada una a su modo, asignan a las personas a este propósito. Por el contrario, la cultura de la persona, coloca al individuo en primer plano y convierte a la organización en un recurso para el desarrollo de la personalidad individual de cada uno de sus miembros. Los ejemplos más obvios son aquellos médicos que, por su propia conveniencia, se agrupan en una consulta, abogados en despachos (un tipo de organización muy mínimo), arquitectos en sociedad, artistas en un

estudio, y quizás Catedráticos en una Facultad o científicos en un laboratirio de investigación.

La 'idea organizativa' detrás de esta cultura es que el talento individual es lo más importante y debe ser atendido por una mínima organización. A las personas adheridas a esta cultura no les gusta, de hecho, utilizar la palabra 'organización' pero encuentran en su lugar todo tipo de palabras alternativas ('consulta', 'despachos', 'asociación', 'estudio', 'facultad', etc.). Tampoco hablan de 'directores' sino de 'secretarios', 'tesoreros', 'jefe administrativo', etc.; ciertamente, los directivos en estas organizaciones son de más bajo estatus que los profesionales. En un bufete puedes tener un compañero de categoría superior pero si preguntas por el 'director' es probable que te presenten al jefe administrativo. Estrellas, débilmente agrupadas en un grupo o constelación, son la imagen de este tipo de cultura organizativa.

Los profesionales en estas organizaciones normalmente poseen una posición. Esto significa que los puestos directivos no sólo son más bajos en estatus sino que quienes los ocupan tienen pocos medios formales de control, si es que tienen alguno, sobre los profesionales. Por estas razones, en una universidad el Jefe de Departamento o el Decano de una Facultad son normalmente puestos ocupados de modo rotativo, y son vistos con frecuencia como un trabajo rutinario necesario más que como una marca de distinción.

En otras palabras, una cultura de la persona es muy dificil de gobernar de un modo ordinario. Los profesionales deben ser dirigidos de un modo muy suave. Se les puede persuadir, no mandar; se puede influir en ellos, halagarlos o negociar con ellos, pero no se les puede manejar. Entonces, la única clase de poder que cuenta es el poder personal o experto, porque las 'estrellas' están eficazmente protegidas contra cualquier cosa que el poseedor de los recursos o la autoridad formal puedan hacer.

La cultura de la persona funciona donde lo que importa es el talento de las personas, por eso la encuentras en las profesiones antiguas, o en las artes, algunos deportes y algunas religiones. Sin embrago, cada vez más algunas profesiones están encontrando que los problemas son demasido complejos para ser resueltos por los talentos de un individuo. Arquitectos, concejales, e incluso los dependientes se están agrupando en culturas de la tarea y están sometiéndose a disciplinas más organizativas. Se necesitan grupos, no talentos individuales -pero los grupos implican una pérdida de autonomía y una disposición a trabajar con otros, en suma, un tipo diferente de cultura.

Estas son las formas de cultura puras, pero pocas organizaciones tienen una única cultura. Son más bien el producto de una mezcla de las cuatro. Lo que hace a cada organización diferente es la mezcla que escogen. Lo que las hace eficaces es, frecuentemente, el conseguir la mezcla adecuada en el momento adecuado.

Traducido de HANDY, Ch. & AITKEN, R. (1988) *Understanding Schools as Organizations*. London: Penguin Books (reprint), pp. 83-91.

ANEXO XI: *TIPOS DE CULTURA PROFESIONAL EN LA ENSEÑANZA*

Caracteres	Cultura del individualismo	Cultura balcanizada	Colegialidad artificial	Cultura de colaboración
Relaciones	Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	Baja permeabilidad: centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en estos subgrupos.	Relaciones comunes por procedimientos burocráticos, como gestión regulada de forma administrativa. Impuestas externamente.	Sentido de comunidad: apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido. Construídas internamente.
Formas de trabajo	Responsabilidad individual por aula/ grupo. Trabajo privado en las aulas. Pocos espacios o tiempos en común.	Los grupos permanencen relativamente estables. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza de la materia.	Reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas en tiempos y espacios determinados.	Enseñanza como tarea colectiva: colaboración espontánea y participación voluntaria. Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están prefijados.
Identifica-ción personal	Preocupación centrada en el aula y cumplir la responsabilidad asignada. Falta de apoyo interpersonal. Soledad profesional.	Identificación por el subgrupo al que pertenecen, con modos propios de pensar y enseñar. Subcultura de la materia/ área.	El trabajo conjunto es artificial/ forzado. Predominan en la práctica los modos de hacer individuales.	Visión compartida del centro como conjunto (valores, procesos y metas). Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente.
Condiciones organiza-tivas	Distribución funcional y jerárquica de tareas. Organización por aulas y espacio celular y por compartimentos. Funcionarios.	Organización escolar por materias, niveles, áreas y departamentos. La estructura disciplinar condiciona la organización escolar.	Programación por equipos conjuntos de curricula diseñados externamente. Imposición por directivos de reuniones forzadas.	Creación de estructuras y contextos (tiempo, tareas y recursos) que promuevan el trabajo conjunto. El centro como unidad y agente de cambio.

Tomado de BOLIVAR BOTIA (1994: 70)

ANEXO XII:

DOCUMENTOS ENTREGADOS A LA DIRECTORA PARA LA PRIMERA REUNION CON LOS PROFESORES SOBRE EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

GUION DE LA SESION DE TRABAJO

1.- Presentación de lo que vamos a hacer/historia previa

2.- Trabajo en grupo: ¿Qué piensas/sabes que es un Proyecto Curricular? ¿Para qué crees que sirve o puede servir? ¿Para qué queremos que nos sirva?

3.- Exposición:

* Modos de entender la elaboración del PCC y qué supone cada uno (infraestructura, tiempo, ayuda externa...):
    + El modo burocrático: el PCC como fin,
    + El modelo para la mejora escolar: el PCC como medio de mejora

* Principios (4) de la planificación en el centro según el modelo para la mejora escolar

DESCANSO

* ¿Qué son los diferentes documentos de planificación requeridos por la Administración (P.E.C., P.C.C., P.C.G.A., R.R.I.)? Elementos de que constan cada uno de ellos

* Estrategias para la elaboración del PCC; ventajas y desventajas de cada una:
    + Deductivas:
    + Inductivas:
        . Elementos curriculares
        . Problemas y necesidades de la escuela

4.- Trabajo en grupo: ¿Qué formación y que ayuda necesitamos individualmente y como grupo de profesores para elaborar los documentos que se nos demandan?

SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA PLANIFICACION DE Y EN EL CENTRO

1. La planificación de y en los centros es mucho más que una cuestión de procedimiento.

La planificación no es una cuestión que se reduzca a hacer o tomar decisiones sobre lo que proyectamos hacer sino que, al tiempo y sobre todo, es una actitud, una posición intelectual, reflexiva y consciente desde la que intentamos fundamentar y dotarnos de razones y propósitos que den sentido a lo que pretendemos proyectar y hacer en la práctica.

En este sentido la planificación debe dar respuesta a las siguientes cuestiones:

* ¿**Por qué** y **para qué** planificamos? ¿Es decir, qué sentido tiene para nosotros la planificación y qué pretendemos con ella?
* ¿**Quiénes** deben participar en el proceso de planificación?
* ¿**Cómo** vamos a realizar el proceso de planificación para que sea algo útil y responda a las necesidades que tenemos y a los propósitos que nos hemos propuesto?

2. La planificación es un proceso y una actividad que debe afectar a diversas dimensiones y momentos de la vida de la escuela y del quehacer de los profesores.

La planificación no es algo que hay que hacer en septiembre, ni sólo para los alumnos. Respecto al tiempo (momentos) no es una tarea puntual y acotada, es una dinámica permanente que gira en torno a ciclos sucesivos de fundamentación-acción-reflexión-reconstrucción de la acción. Respecto a las dimensiones que debe abarcar desde la literatura sobre cambio y mejora de la escuela se sugieren, al menos, tres ámbitos de planificación: el ámbito del diseño y desarrollo del curriculum, el ámbito de la formación permanente del equipo de profesores y profesoras que forman el centro (el desarrollo profesional de los docentes) y el ámbito del funcionamiento, gestión y mejora de la escuela como organización (desarrollo organizativo). Planificar supone dar relieve, conferir importancia a aquello que se somete a dicha actividad.

Por otra parte, esto no significa que los centros deban abordar todos estos aspectos a la vez sino, más bien, que si quieren que la planificación tenga sentido y sirva para la mejora de la educación deben concebirla desde esta perspectiva lo que significa empezar a planificar por donde el profesorado considere más necesario con la meta de que al cabo de algunos años el centro desarrolle acciones planificadas y coordinadas en los ámbitos señalados.

3. **La planificación requiere la participación de diversas personas, y la creación de contextos sociales para su elaboración, desarrollo y evaluación.**

En nuestro contexto el planificador es el profesor, no existe tradición ni conciencia del centro (el equipo de profesores) como planificador. Hay que recuperar el carácter colegial de la planificación para que ésta llegue a ser patrimonio no de individuos, ni siquiera de estamentos sino de todos: comunidad, profesores y alumnos.

Para lograr esto habría que empezar por fomentar el trabajo en equipo creando las condiciones necesarias para que esto sea posible en el contexto cotidiano de trabajo: reconocimiento de la planificación como una tarea profesional dentro del horario laboral, formación inicial y permanente del profesorado, incentivación de experiencias de trabajo en equipo, etc. También habría que potenciar y facilitar la participación de los padres en la vida de los centros.

4. **La planificación no es sólo un proceso de toma de decisiones para el futuro, sino también un proceso de reconstrucción del pasado y del presente.**

Planificar implica, indudablemante, prever los cursos de accón que van a seguirse en el futuro. Sin embargo, si se limita exclusivamente a ello pierde buena parte de su sentido y restringe las posibilidades de mejora de la escuela y la educación. Por ello la planificación de los centros debe realizarse tomando en cuenta qué se está haciendo en el momento de la planificación, qué necesidades tienen alumnos, profesores, padres y otros agentes, y a partir de ahí prever lo que se va a hacer en el futuro. En este sentido, los procesos de planificación están muy relacionados con los procesos de autoevaluación institucional, es decir, a partir de un análisis de la situación actual del centro se elaboran previsiones y planes para el futuro.

ELEMENTOS DE LA PLANIFICACION DE CENTRO

JUSTIFICACION: Sentido de la planificación y principios pedagógicos del centro

METAS: Relativas a alumnos, profesores y padres

PROYECTO CURRICULAR:

OBJETIVOS
(relectura y concreción de los OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA y de los OBJETIVOS GENERALES DE AREA contextualizada en el centro)

CONTENIDOS
(selección, secuenciación y organización de contenidos por ciclos)

METODOLOGIA
- Principios metodológicos para la enseñanza por etapas y áreas
- Criterios para la selección y uso de materiales y recursos, agrupamiento de alumnos, actividades, organización de espacios y tiempos

EVALUACION
* DE LOS ALUMNOS
- Principios de evaluación por etapas y áreas
- Criterios y procedimientos de promoción interciclos
* DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
- Criterios para la evaluacón de materiales, metodología, etc.

ORIENTACIONES GENERALES SOBRE DIVERSOS TEMAS
(educación moral y cívica, contenidos transversales, programas específicos, orientación y tutorías, adaptaciones curriculares)

PLAN DE TRABAJO (para llevar a cabo el proyecto) Y

* Necesidades de formación y asesoramiento detectadas
* Qué se va a hacer, cómo, cuándo y quiénes (tareas, personas y tiempos)
* Organización interna del centro (organización del profesorado; disponibilidad y uso de espacios; disponibilidad y uso del tiempo; normas de convivencia en el centro)
* Coordinación con instancias externas
  - con sistemas de apoyo externo (STOEP, Inspección, asesores); clarificación y distribución de las funciones y responsabilidades de profesores y agentes externos
  - implicación de los padres en la vida del centro

EVALUACION del proyecto:
* Seguimiento del proyecto (qué, cómo, cuando evaluar y quienes lo harán)
* Evaluación final del proyecto (criterios y procedimientos de evaluación)

ANEXO XIII:

PROPUESTA DE TRABAJO
PARA LA ELABORACION DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

COMO ORGANIZARNOS

Para que el trabajo pueda ser efectivo y se avance más se sugiere crear tres grupos de trabajo (de 6 personas cada uno) compuesto por miembros de los tres Equipos Docentes (Preescolar y Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Segunda Etapa). Esto permitirá que el resultado del trabajo de cada grupo refleje, al menos en parte, las opiniones y perspectivas de todo el centro, no de un sólo Equipo Docente.

Para facilitar y hacer rentable el trabajo en equipo se sugiere que cada grupo nombre a una persona que ejerza funciones de coordinación de las reuniones y a otra persona que tome nota de los temas que se traten y de lo que se vaya elaborando del Proyecto Educativo de Centro (PEC). Estas funciones pueden ser rotativas. Cuando se considere apropiado cada grupo de trabajo (de 6) puede dividirse en dos subgrupos (de 3). En cualquier caso las tareas de los grupos pequeños (de 3 ó 6 miembros) deberán ponerse en común en los grupos grandes (de 6 o en el Claustro - 18).

QUE HACER: PASOS A SEGUIR

El PEC, tal como lo ha establecido la Administración Educativa, tiene tres partes:

A. Señas de identidad: (PINCIPIOS PEDAGOGICOS)	¿Quiénes somos?
B. Metas del centro: (OBJETIVOS GENERALES DEL CENTRO)	¿Qué queremos?
C. Estructura organizativa:	¿Cómo nos organizamos?

Cada grupo de trabajo podría abordar una de las partes. Como el centro ya tiene elaborados algunos aspectos que tienen que ver con el PEC, se sugiere empezar a trabajar teniéndolos en cuenta.

A. SEÑAS DE IDENTIDAD: ¿Quiénes somos?

Material de trabajo:

1. Objetivos Generales del centro, según aparecen en el Plan de Centro
2. LOGSE, artículo 2
3. Objetivos Generales de Educación Primaria

Procedimiento de trabajo:

1. Leer los nueve objetivos generales del centro (material de trabajo 1).
2. Discutir y redactar el principio o principios pedagógicos (si hay más de uno) que subyacen a cada objetivo general de centro (pueden ser de ayuda los materiales de trabajo 2 y 3).
3. Reflexionar conjuntamente sobre las implicaciones prácticas que tiene cada principio pedagógico para la estructura organizativa del centro y para la enseñanza en el aula. Tomar nota de las implicaciones de cada principio.
4. Revisar el trabajo realizado y, si parece oportuno, añadir algún principio pedagógico, así como sus implicaciones para la estructura organizativa del centro y para la enseñanza en el aula (pueden ser de ayuda los materiales de trabajo 2 y 3).

Producto:

Un documento consistente en una lista de principios pedagógicos, y después de cada uno de ellos un comentario sobre las implicaciones que tiene para la estructura organizativa del centro y para la enseñanza en el aula. Se puede especificar con qué objetivo general del centro está relacionado cada principio pedagógico.

B. **METAS DEL CENTRO: ¿Que queremos?**

Material de trabajo:

1. Objetivos Generales del centro, según aparecen en el Plan de Centro

Procedimiento de trabajo:

1. Sondear la opinión del profesorado sobre los nueve objetivos generales del centro a través de un breve cuestionario.
2. Leer los nueve objetivos generales del centro (material de trabajo).
3. Discutir cada objetivo general del centro y, si es necesario, modificar, ampliar o clarificar su redacción.
4. Añadir un breve comentario explicativo a cada objetivo general del centro.
5. Reflexionar conjuntamente sobre las implicaciones prácticas que tiene cada objetivo general del centro para la estructura organizativa del centro. Tomar nota de las implicaciones de cada objetivo general del centro.
6. Revisar el trabajo realizado y, si parece oportuno, añadir algún objetivo general del centro, así como sus implicaciones para la estructura organizativa del centro (pueden ser de ayuda los materiales de trabajo 2 y 3).

Producto:

Un documento consistente en una lista de objetivos generales del centro, y después de cada uno de ellos un comentario sobre el objetivo y sobre sus implicaciones para la estructura organizativa del centro.

C. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA: ¿Cómo nos organizamos?

Material de trabajo:

1. ANTUNEZ, S. (1992) "Cómo expresar la estructura organizativa en el Proyecto Educativo de Centro", Aula, 4-5, pp. 55-59.

2. CLAUSTRO de PROFESORES del C.P. La Isabela (1992) "Elaboración del Proyecto Educativo C.P. La Isabela", Aula, 4-5, pp. 60-63.

3. EQUIPO DOCENTE y ASESORES DE FORMACION del CPC Viriato (1992) "Nuestro Proyecto Educativo - Estructura Organizativa", Aula, 4-5, pp. 65-68.

4. L.O.D.E., artículos 36 al 46.

5. DECRETO 58/1986 de 4 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de Organos de Gobierno de los Centros Públicos de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Integradas y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (B.O.C. 7-4-86), modificada por DECRETO 110/1988 de 8 de junio (B.O.C. 20-7-88) y por DECRETO 182/1989 de 21 de noviembre (B.O.C. 28-11-89).

6. RESOLUCION 1-8-92 de la Dirección General de Centros, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Preescolar, Educación General Básica, Educación Infantil y Educación Primaria dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (B.O.C. 17-8-92).

7. Objetivos Generales del centro, según aparecen en el Plan de Centro.

8. Reglamento de disciplina, según aparece en el Plan de Centro y DECRETO de Derechos y Deberes de los alumnos.

Procedimiento de trabajo:

1. Leer los materiales de trabajo 1, 2 y 3.
2. Analizar la estructura organizativa actual del centro (material de trabajo 3, pg. 67).
3. Teniendo presente el tamaño del centro, los objetivos generales del centro y el análisis realizado en el paso anterior, decidir qué estructura organizativa necesitamos (tener a mano los materiales 4, 5, 6 y 7):

3.1. Identificar cada elemento de la estructura organizativa. Enumerar los componentes de cada elemento, si los tiene (materiales de trabajo nº 3, pg. 67 y nº1, pg. 56).

3.2. Enumerar las funciones de cada elemento de la estructura organizativa (materiales de trabajo nº 1, pp. 57-58 y nº2, pp. 61-62).

4. Elaborar el Reglamento de Régimen Interior, teniendo en cuenta la estructura organizativa previamente diseñada. Elaborar un borrador de cada uno de los siguientes apartados (material 1, pp. 58-59):

A. Introducción.

B. Artículos que regulan el funcionamiento de los elementos de la estructura.

C. Artículos que recogen la regulación de la convivencia (materiales de trabajo 8).

D. Artículos que recogen la previsión de 'soluciones inmediatas' a situaciones de contingencia.

E. Artículos que establezcan las condiciones de modificación del propio reglamento.

Producto:

1. Un documento de dos partes: la primera enumera los elementos de la estructura organizativa del centro y la segunda enumera las funciones de cada elemento.

2. Un documento, el Reglamento de Régimen Interior, en cinco apartados (ver paso 4).

SE TRATA DE QUE LEAS (O AL MENOS OJEES) ESTE MATERIAL Y PIENSES QUE TEMA TE ES MAS CERCANO (principios pedagógicos, metas del centro o estructura organizativa) PARA, DESPUES DE SEMANA SANTA, FORMAR LOS GRUPOS Y EMPEZAR LA ELABORACION DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO.

ANEXO XIV: *RESUMENES ACTAS*

PREESCOLAR Y PRIMER CICLO DE PRIMARIA

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones
Primer trimestre 2	14-9-92 4	a) Organización interna (entradas y salidas), recreo, uniformes, limpieza personal y de las aulas, y otros espacios escolares, respeto y uso de materiales (uso de baños). b) Apoyos. c) Horarios.
	10-11-92 4	- Actividades del Día de la Maestro. Acuerdo sobre qué actividades harán los niños.
Segundo trimestre 1	9-3-93 4	- Actividades del Día del Padre. Acuerdo sobre qué actividades harán los niños.
Tercer trimestre 2	27-4-93 4	a) Programación de manualidades con motivo del Día de la Madre. b) Comentario de los objetivos generales del centro para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro.
	17-6-93 3?	a) Evaluación de la marcha del curso. b) Resultados de las evaluaciones finales. c) Organización de la fiesta de fin de curso.
		6-7-93

ANEXO XV: *RESUMENES ACTAS CICLO MEDIO* (I)

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones
Primer trimestre 3+2	14-9-92 5 1 hora	- Durante la quincena de Septiembre se repasará las materias de Lenguaje y Matemáticas del curso anterior, con mira a la evaluación inicial. - La evaluación inicial se pasará los días 28, 29 y 30 de Septiembre, sólo Lenguaje y Matemáticas. - Programar las visitas, las visitas-excursión y las excursiones para realizar en el curso 92-93. - Todo el profesorado del Ciclo apoya la Educación Artística las dos últimas horas de los viernes a base de talleres. - Se leyó y comentó el acta de fin de curso del Ciclo Medio y el informe tutorial. - Realizar la programación para este curso. - Ver los contenidos mínimos por niveles de Lengua y Matemáticas para presentar a los respectivos Departamentos. - Respecto al área de Matemáticas se insistió para los tres niveles en el cálculo operatorio, mental y en el razonamiento, como aspectos básicos. - En el área de Lenguaje se trató el recalcar la lectura oral y comprensión, la ortografía y la caligrafía, como aspectos básicos. - Se comentó el orden y limpieza en los cuadernos, la disciplina en las aulas, filas, recreos, etc. - Respecto a la profesora de apoyo nombrada en el curso 1992-93, se quedó en entregarle una lista de los niños necesitados de apoyo y en qué materia y aspectos necesitan el apoyo. - Al contar este curso con una profesora encargada de la Biblioteca los alumnos pueden pasar por la Biblioteca de 10:30 a 12 para consutar o leer. - Comentar con la Sra. Directora la fecha conveniente para la reunión de padres, de aspecto informativo y entrega de la programación, de cada nivel. P.D.: Entregar la lista de material necesario en cada aula y la necesidad de cada profesor.

La fecha en negrita significa que fueron 'reuniones generales'.

CICLO MEDIO (II)

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones
Primer trimestre 3+2 (cont.)	**22-9-92** se reunió el Ciclo Medio con los restantes ciclos y la directora	- Se trató el horario de exclusiva que va a llevar cada profesor. - Entregar al Jefe de Estudios el horario de cada profesor. - Dialogar con los alumnos en el aula, cada tutor, sobre la limpieza en las aulas, patios, baños, etc. - En el tiempo de recreo no se permiten las maquinitas , ni wolman, etc. - Leer y comentar el régimen interno del centro y las normas establecidas para todos los alumnos, principalmente a los admitidos nuevos. - Preparación de la prueba de evaluación inicial de las áreas de Lenguaje y Matemáticas, y la entrega de un modelo a los Departamentos respectivos. - Turnos de guardia [de los profesores] para el recreo y las salidas a las 13:30, por semanas y niveles. Turnos de la tarde, según se contempla en el proyecto. - Visitas de padres, como cursos anteriores. - Los profesores asistirán todos los Martes de 16 a 18h., donde se llevarán a cabo todas las actividades en común de los profesores, según está contemplado en el proyecto. - Respecto a las actividades extraescolares la directora informó que sólo contamos con las pagadas y programadas por la A.P.A., puesto que el Ayuntamiento ha suspendido, por el momento, todas las actividades programadas el curso anterior, comentando que no dispone de dinero para pagar a los monitores; de hecho el conserje [guardián] del centro ha dejado de asistir por las tardes, de 16 a 18h., como lo estaba haciendo el curso pasado, por no abonarle esas horas el Ayuntamiento.

CICLO MEDIO (III)

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones
Primer trimestre 3+2 (cont.)	**6-10-92** se reunieron todos los ciclos con el jefe de estudios; el orientador del centro también asistió 1h. 15'	Cada profesor debe entregar antes del 23 de Octubre al Jefe de Estudios lo siguiente: Programación General Anual del Centro - Horario del profesorado - Plan de acción tutorial - Recuperación (Informe) - Horario de exclusiva Ciclos y Departamentos: - Programaciones: . Objetivos generales y específicos . Contenidos y secuenciación de los mismos . Contenidos mínimos . Metodología y recursos didácticos . Adaptación del modelo de Evaluación que se seguirá, con especial atención a los criterios de calificación . Recuperaciones
	10-11-92 5	- Comentar y hacer extensible al Ciclo lo tratado en los Departamentos de Matemáticas y Lenguaje, celebrados con anterioridad. - Trabajos a realizar el Día del Maestro. - Comentario de los resultados de la evaluación inicial en las áreas fundamentales, siendo normal, más bien inclinándose a positiva, si tenemos en cuenta que los alumnos vienen de dos meses de vacaciones. - Recordar a todo el profesorado del Ciclo que el Departamento de Lengua está llevando a cabo el proyecto de un periódico [escolar] para sacarlo en Navidad, la primera tirada, con lo cual cada nivel ha de colaborar para ello con los trabajos de los alumnos, cuentos, dibujos, crucigramas, poesías, etc.

CICLO MEDIO (IV)

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones
Primer trimestre 3+2 (cont.)	1-12-92	- Lista del material necesario para el trabajo de las Navidades. - Organización de actos para la fiesta de Navidad. - Para el día de la Constitución, los actos a celebrar por cada nivel. - Recordar que los controles para la primera evaluación serán a partir del día 9 de diciembre y las notas se repartirán el día 21. - Recordar información del Dpto. de Matemáticas - Recordar seguir recopilando actividades para el periódico [escolar].
Segundo trimestre 2+1	**12-1-93** reunión del profesorado de ciclo medio con los profesores restantes y la directora	-Información de la directora de la dimisión de la Junta Directiva de la A.P.A. y presentación de otra nueva. - Felicitación por parte de la Inspección y de la dirección del centro por el primer periódico editado por el centro "El Nuevo Mundo". - Información de la circular mandada por Sanidad de la peligrosidad del borrador "tiper" por ser un elemnto tóxico. - El profesorado pidió a la dirección dotar al centro de guantes desechables (en el botiquín) para curar las heridas que se causan los alumnos.
	12-1-93 5	- Comentarios de cada nivel y cada grupo de los resultados, en %, obtenidos en la primera evaluación, el nivel por grupos, etc. - Se cambiaron impresiones sobre sistemas para preguntar y aprenderse la tabla y sistemas para razonar problemas. - Actividades para la Fiesta de Carnaval.

CICLO MEDIO (V)

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones
Segundo trimestre 2+1 (cont.)	9-3-93 5	- Recordar las fechas de la 3ª evaluación, ponerse de acuerdo el profesorado de 3er nivel para evaluar igual y no discrepar en los resultados de las evaluaciones. - El profesorado de 3er y 4º nivel manifiesta que no está de acuerdo con los libros de experiencia por no ajustarse a lo programado para cada nivel, considerando que los conocimientos de la isla en que viven deben darse en 3º, en 4º los conocimientos de la Comunidad Autónoma y en 5º los conocimientos de la Península Ibérica. - También se trato el realizar un trabajo manual para la celebración del día del padre.
Tercer trimestre 4	27-4-93 3 (faltaron, por diversos motivos las profesoras de 3º)	- Información al Ciclo de lo tratado en el Consejo Escolar. - Recordar la fecha a celebrar la 3ª evaluación y la global particularmente para el último nivel del ciclo. - Trabajar en el aula distintas actividades para conmemorar el día de Canarias. - El día del libro se celebró con dos concursos uno de cuentos y otro de dibujo, dándose un premio a los autores de los trabajos seleccionados de cada nivel. - Se recordó ir seleccionando trabajos para la segunda edición del periódico escolar "Pequeño mundo".

CICLO MEDIO (VI)

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones
Tercer trimestre 4 (cont.)	18-5-93	- Recolecta durante la semana del 17 al 21 de Mayo de distintos productos, según el día de la semana, para las familias de Bosnia que habitan en Los Silos (siendo un éxito). - El día 21 realizar la excursión de todo el colegio a las Jaras (no siendo posible a este lugar por estar lloviendo se fur a Las Raíces). - Visita de los alumnos de 4º y 5º a una exposición de mariposas en el Museo de Ciencias Naturales. - Comenzar la reducción de la jornada escolar a partir del día 7-6 con horario de 8:30 a 12:30. - Finalización del curso al día 18-6 y recordar las fechas de evaluaciones, igualmente la preparación de RAI, libros escolares, etc.
	8/17-6-93	a) Relación de actividades desarrolladas en las reuniones. b) Valoración del curso escolar. a) Relación de actividades desarrolladas en las reuniones: 1º. Evaluación y diagnóstico inicial de los alumnos. 2º. Confeccionar la programación cada nivel para el presente curso. 3º. Comentar los contenidos mínimos por nivel de las dos materias básiicas para presentar a los respectivos Dptos. 4º. Se fijo un calendario de actividades extraescolares. 5º. Al comenzar el curso se intentó establecer el horario de plástica a las dos últimas horas de los viernes, organizando talleres, pero no se pudo llevar a la práctica por falta de lugar y principalmente por el elevado número de alumnos por aula. El Ciclo Medio por unanimidad consideró respecto al Area de Experiencia que para el próximo curso y sucesivos se imparta en 3º los conocimientos de la isla (Tenerife), los de la Comunidad Autónoma en general en 4º y los de España en 5º.

CICLO MEDIO (VII)

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones
Tercer trimestre 4 (cont.)	8/17-6-93 (cont.)	6º. Valoración del apoyo pedagógico. La colaboración ha sido positiva pero creemos que debe reestructurarse el horario para que no coincida el apoyo con las materias fundamentales, pues vemos que el alumno al salir del aula para recibir apoyo las primeras horas de la mañana pierde las explicaciones de las materias fundamentales, retrasándose en las mismas. 7º. Respecto al número de posibles repetidores previsto para el próximo curso las previsiones son inferiores al curso anterior, no obstante el número definitivo de repetidores se sabrá una vez finalicen las pruebas de la convocatoria de Septiembre. b) Valoración del curso escolar: (En el acta aparece una valoración por cursos, a continuación se recogen sólo las valoraciones que hace todo el profesorado) (a) Creemos que el número de alumnos por aula es excesivo, solucionándose no admitiéndo más alumnos e iniciar ya el número de matrícula según indica la LOGSE. (b) Seguir con el profesor de apoyo para subsanar las deficiencias de los alumnos en las áreas fundamentales [Matemáticas y Lenguaje]. (c) Seguimos insistiendo (como el año anterior) en la necesidad de repetición de los alumnos en los diferentes niveles a juicio del tutor. (d) También hay que destacar que la calidad de enseñanza del centro se ve perjudicada por el nombramiento cada año de diferentes profesores provisionales, no pudiendo existir una continuidad en el centro de algunos acuerdos tomados y lo más grave es la enseñanza contínua con los alumnos. Con lo que proponemos que el profesor provisional nombrado para el centro sea, como mínimo, para dos años, debido a las comisiones concedidas para el profesorado definitivo del centro. Se hace constar el agradecimiento al A.T.S. y al orientador del centro por su colaboración y peocupación constante, y tambien a los padres ya la mayoría de los alumnos por su interés y predisposición.

ANEXO XVI: *RESUMENES ACTAS DEPARTAMENTO DE MATEMATICAS* (I)

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones
Primer trimestre: 3	8-9-92 5 2 horas	* Comentario de la Circular nº 1 de las funciones del Dpto. * Realización de la programación didáctica del área. * Objetivos mínimos por niveles. ACUERDOS - Traer la programación para el 15 de Octubre para unificar criterios y adjuntarla al Plan de Centro. - Los objetivos mínimos por niveles para esta próxima reunión, ya que pronto comienzan las reuniones de padres. - Seguir trabajando en los distintos apartados de la Circular nº 1.
	29-9-92 5 1 hora	* Preparación de la evaluación inicial. * Comentarios sobre los contenidos mínimos por niveles. ACUERDOS - Realizar la evaluación inicial entre los días 1 y 2 de Octubre. - Presentar los contenidos mínimos para la reunión del 13 de Octubre.
	24-11-92 4 1 h. 35'	* Comentarios sobre los resultados de la evaluación inicial. * Nuevo estudio de los contenidos mínimos. ACUERDOS - Que cada curso presente para la próxima reunión los contenidos mínimos revisados para la puesta en común. - Se vuelve a insistir en la falta de interés de los alumnos por las matemáticas así como por otra asignatura.

DEPARTAMENTO DE MATEMATICAS (II)

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones
Segundo trimestre: 2	12-1-93 4 2 h. 7'	* Comentario sobre los resultados de la primera evaluación. * Determinar las pautas generales y procedimientos de evaluación para facilitar la coherencia interna del área. * Estrategias de recuperación y adecuación de la metodología didáctica. ACUERDOS - La evaluación será individual de cada profesor en sus niveles respectivos. - Para aquellos alumnos que no hayan superado los contenidos mínimos durante las distintas evaluaciones habrá una PRUEBA DE SUFICIENCIA preparada por el Dpto. para Junio y Septiembre a partir de 5º hasta 8º nivel.
	9-2-93 4 1 h. 15'	* Información sobre las pruebas de Febrero (recuperación de cursos anteriores). * Seguir trabajando sobre la Circular nº 1. ACUERDOS - Tratar en la próxima reunión el punto: "Materiales didácticos de profesores y alumnos en función del diseño curricular".
Tercer trimestre: 1	20-4-93 3	* Informe y debate sobre los resultados de la segunda evaluación. En el acta se incluyen: una lista de porcentajes de aprobados y suspensos de la 1ª y 2ª evaluaciones (se observa un incremento en el porcentaje de suspensos, entre el 12.7% y el 29.4%); y una lista de motivos o razones por las que se consideran se han dado esos resultados (referidos a 3º, 4º, 5ºA y 8ºB). Seguramente tuvieron otra reunión más en Junio, pero cuando volví a consultar el libro de actas (6-7) la del 20-4-93 era la última reunión. 22-6-93

ANEXO XVII: *RESUMENES ACTAS DEPARTAMENTO DE LENGUAJE* (I)

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones
Primer trimestre: 4	14-9-92 4	* Elección del Jefe del Dpto. * Continuar con los mismos objetivos que el curso anterior, haciendo siempre hincapié en ortografía y lectura. * Tratar la próxima reunión el llevar [como Dpto.] el tema del Periódico Escolar. * Continuar el vaciado de contenidos mínimos por ciclos comenzado el curso pasado.
	20-9-93 ?	* Organización del Periódico Escolar: quién será la coordinadora general, quiénes serán responsables por ciclos y niveles, qué secciones tendrá y cuál será la fecha de edición del primer número.
	13-10-92 ?	* Continuación del vaciado de contenidos mínimos de Lenguaje. * Continuar con la elaboración del contenido del Periódico Escolar.
	24-11-92 4	* Selección de trabajos para el Periódico Escolar.
Segundo trimestre: 2	26-1-93 ?	* Comentario basado en la información recibida acerca del P.A.L. (Programa de Animación a la Lectura) así como del programa experimental Aula Itinerante de Lectura. No se solicitó porque los miembros del Dpto. "estaban realizando otros cursos u otras actividades que le impedían el disponer de horas libres" para alguno de estos programas. * Comentario de los resultados del Area de Lenguaje en la 1ª evaluación. En el acta aparece una lista de alumnos que P.A. (progresan adecuadamente) y N.M. (no mejoran).

DEPARTAMENTO DE LENGUAJE (II)

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones
Segundo trimestre: 2	9-2-93 ?	* Continuar el vaciado de contenidos mínimos del Area de Lenguaje. 22-6-93 NOTA: El 28-6 no estaban pasadas a limpio las últimas actas.
Tercer trimestre: 3	20-4-93 ?	* Valorar los libros de cuentos, historias, poemas,... presentados por los niños para la participación de los mismos en el día del libro.
	11-5-93 3	* Valoración del grado de participación de los alumnos y comentarios generales sobre eñ día del libro.
	9-6-93	* Valoración del trabajo desarrollado por el Dpto. a lo largo del presente curso. - Revisión de objetivos. a) Seguir con el vaciado de los contenidos mínimos, comenzado el curso anterior. b) Puesta en marcha del Periódico Escolar. El primer objetivo apenas se ha trabajado - por falta material de tiempo, - por considerar mejor aparcar el tema dada la nueva reestructuración de contenidos propuestos por la LOGSE. Respecto al segundo objetivo se hizo una valoración positiva puesto que se pudo llevar a cabo en los plazos previstos. Se realizaron dos tiradas de 300 ejemplares cada una: en Diciembre de 1992 y en Junio de 1993.

DEPARTAMENTO DE LENGUAJE (III)

nº de reuniones por trimestre	asistencia a cada reunión	temas tratados en cada reunión / valoraciones
	9-6-93 (cont.)	Se siguió viendo como prioritario para continuar en el próximo curso seguir insistiendo en la lecto-escritura como punto primordial, puesto que todos coincidimos en que era este nuestro principal problema en el Area de Lenguaje. Se hicieron comentarios sobre la forma de promocionar a los alumnos de un curso a otro según la LOGSE. Se tocó la repercusión que había tenido el Apoyo pedagógico a lo largo del curso. Se concluyó que hubo problemas con los horarios ya que coincidían los apoyo con las horas de explicación de las asignaturas fundamentales. Se vió la necesidad de mejorar el horario del mismo para el próximo curso. Se hizo constar los resultados de la 3ª evaluación y de la evaluación global. Final — Suspensos — Aprobados 5º A — 40% — 60% 5º B — 31.1% — 68.9% 6º A — 21.2% — 78.8% 6º B — 35.4% — 64.6% 7º A — 23.6% — 76.4% 7º B — 31.3% — 68.7% 8º A — 9.4% — 90.6% 8º B — 11.5% — 88.5% La Jefa del Dpto. hace constar su pesar por el número de sesiones celebradas, pues han sido insuficientes, "aunque [por motivos] ajenos a nuestro voluntad". 6-7-93

ANEXO XVIII:

PRINCIPIOS EDUCATIVOS

Plan de Centro curso 1983-84

El fin primordial de este Centro es contribuir a la formación integral del alumno en su dimensión personal, social y transcendente, de acuerdo y con respeto a los principios democráticos de convivencia y alos derechos humanos y libertades fundamentales recogidas en la Constitución.

Nuestro Centro tiende a alcanzar la educación intergar que incluye: el desarrollo armónico, responsable, activo, equilibrado, libre y creativo de las cualidades de los alumnos.

En su dimensión personal debe lograr:

a) Sentido de libertad responsable, que le permite tomar decisiones personales coherentes.
b) Espíritu crítico y creador, que le capacite para afrontar nuevas situaciones.
c) Sensibilidad ante los valores humanos y los problemas del mundo actual.

Establecer una adecuada disciplina, que posibilite la recepción de los valores que se desea impartir.

Es deseable que sea una disciplina interior libremente aceptada en un clima de diálogo, de forma que los alumnos a medida que avanzan en el dominio de sí mismos, sean capaces de autogobernarse moralmente, acostumbrándose a obrar por propia iniciativa y a colaborar con sus compañeros y profesores.

Adquirir un sentido responsable del valor de su preparación física, humana, intelectual y técnica, como un esfuerzo de auténtico servico y colaboración en la construcción de la sociedad.

Los educadores deberán actuar con verdadero sentido de responsabilidad en todas sus acciones, tratando de perfeccionar en lo posible su propia personalidad y la de sus educadores, para lograr la formación integral de los alumnos.

Los padres, conscientes de sus derechos y responsabilidades en todas sus acciones, colaborarán con el Centro, aceptando y participando en la marcha y orientación del mismo.

Los alumnos deberán colaborar en su propio desarrollo integral, participando en la tarea educativa y respetando las normas establecidas.

ANEXO XIX:

PRINCIPIOS EDUCATIVOS

Segun constan en el R.R.I.
que aparece en el Plan de Centro curso 1984-85

(En el R.R.I. modificado que aparece en el Plan de centro del curso 1987-88 constan los mismos principios con pequeñas modificaciones de redacción)

Artículo 1º: Principios Educativos del Centro

Estos son los fines que deben guiar toda la traea educativa de nuestro colegio:

a) Buscar el pleno desarrollo de la personalidad, mediante una formación humana integral, como derecho inalienable del niño y aspecto fundamental de nuestra tarea de educadores.

b) Formar en el niño el sentido de responsabilidad para consigo mismo, sus compañeros, sus profesores y en todas las tareas educativas.

c) Establecer los niveles de cada aula, para adaptar los programas oficiales a las características del niño.

d) Preparar a los alumnos a que adquieran una actitud frente a la vida, y sean capaces de solucionar los problemas ques puedan presentárseles.

e) Fomentar en los alumnos el espíritu comunitario y de solidaridad.

f) Mejorar la disciplina individual y colectiva que permita unas relaciones personales en armonía.

g) Orientar a los alumnos a lo largo de la escolaridad y en especial antes de abadonar el colegio, hacia su futuro profesional, social y humano.

h) Conseguir que el profesorado funcione en equipo, como parte integrante de la comunidad educativa del Centro.

i) Establecer una amplia comunicación entre el profesorado y las familias de nuestros alumnos.

j) Orientar a los alumnos hacia la verdad y el bien, contribuyendo a educar su conciencia moral y cívica.

ANEXO XX: *GUION de la MEMORIA del curso 1991-92*

1. OBJETIVOS GENERALES DEL CENTRO (Comentario sobre su grado de consecución)

2. GESTION DEL CENTRO

- Informe del Consejo Escolar.
- Informe del Claustro.
- Informe de la Directora.
- Informe de la Secretaria.
- Informe del Jefe de Estudios.
- Memoria del Orientador del STOEP.
- Memoria del Programa de Apoyo Logopédico.

3. EQUIPOS DOCENTES

- Funcionamiento de Equipos Docentes (Actividades y fiestas)

- Actividades culturales
- Actividades deportivas

4. EXPERIENCIAS

5. INFORME DE LA JORNADA CONTINUA

- Informe de la Actividad extraescolar Kárate
- Informe de la Biblioteca

6. MATERIAL DEPORTIVO

7. COLABORACION DE LA APA

8. CICLOS Y DEPARTAMENTOS

- Memoria de Preescolar y Ciclo Inicial
- Ciclo Inicial - 1º y 2º nivel
- Memoria de Ciclo Medio
- Memoria de Ciclo Superior
- Informe del Departamento de Lenguaje
- Departamento de Inglés
- Informe sobre Francés (2ª lengua)
- Informe del Departamento de Ed. Física

9. INFORME DE LOS TUTORES (Incluyen porcentajes de suspensos y aprobados)

10. PRUEBAS GLOBALES DE FINALES DE CICLO

- 2º /Lenguaje y Matemáticas
- 5º /Lenguaje y Matemáticas
- 2ª Etapa /Lenguaje, Matemáticas e Inglés

- Informe del Programa de Salud Escolar (Centro de Salud de Anaga)

ANEXO XXI: *CUESTIONARIO SOBRE TOMA DE DECISIONES*

Como sabes las escuelas difieren en cuanto a quienes son consultados o participan activamente cuando se toman varias decisiones. A continuación te haré preguntas sobre algunas decisiones específicas que se toman normalmente en el funcionamiento de una escuela. Nos interesa conocer qué personas o grupos son consultados o participan activamente cuando en tu colegio se se toman estas decisiones.

No olvides que estamos hablando de participación **activa** o consulta, no sobre la cantidad de influencia uqe estas personas o grupos puedan tener. Por ejemplo, los profesores pueden participar activamente en la decisión de cambiar el horario de la escuela, pero pueden no ser influyentes en este asunto.

Procura **NO** contestar en base a lo que puediera ser lo deseable. Nos interesa conocer cual es el procedimiento que realmente se utiliza en tu centro.

* * *

I. Puntúa a cada persona o grupo en cada una de las decisiones según la siguiente escala:

1. Nunca (o casi nunca) sería consultado o participaría activamente.

2. Rara vez sería consultado o participaría activamente.

3. Ocasionalmente sería consultado o participaría activamente.

4. Normalmente sería consultado o participaría activamente.

5. Siempre (o casi siempre) sería consultado o participaría activamente.

A. La Administración o personal de la Consejería de Educación.
B. El Director o el Equipo Directivo.
C. El Claustro de Profesores como grupo.
D. Los profesores -individualmente o como Equipo Docente
E. Los padres o grupos de la comunidad
F. En la escuela nunca se han tomado decisiones sobre este tema

Participación activa o consulta	A	B	C	D	E	F
a. La decisión de asignar a los profesores a los diversos grupos de alumnos	1	1	1	3	1	
b. La decisión de organizar de un modo nuevo la enseñanza de la lectura en la escuela.	1	1	4	5	1	
c. Decisiones relativas a la asignación de alumnos a los diversos grupos para el próximo curso.	1	1	1	5	1	
d. La decisión de realizar cambios en el horario escolar que afectan a toda la escuela.	1	1	4	3	3	
e. Decisiones acerca de qué método de enseñanza se va a utilizar en varios grupos.	1	1	4	5	1	
f. La decisión de solicitar profesores de apoyo.	1	1	5	1	1	
g. Decidir qué temas tratar en el Claustro de Profesores, cuándo hacerlo.	1	5	1	3	1	
h. La decisión de nombrar al director.	3	1	5	1	1	
i. Decidir sobre el mejor curso de acción a seguir para abordar un problema serio de disciplina.	1	5	5	1	5	
j. la decisión de agrupar a los alumnos en grupos homogéneos o cualquier otra forma de agrupamiento como política de la escuela.	1	5	1	5	1	
k. La decisión de desarrollar una unidad didáctica o asignatura que no se encuentra en el curriculum oficial (por ejemplo: educación ambiental, educación sexual).	1	5	5	1	4	
l. Decisiones acerca del establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela (aulas, laboratorios, canchas de deportes...) por los alumnos y los profesores.	1	1	5	4	1	

En la cuestión anterior se te preguntó acerca del grado en que varias personas o grupos **participan** en ciertas decisiones en la escuela. En esta pregunta se pide que digas qué personas o grupos tienen **influencia** predominante en el resultado de las mismas decisiones.

Ten en mente que no se trata de ver cuál sería el mejor modo de proceder. Nos interesa saber cómo ocurren las cosas en la práctica.

* * *

II. En cada una de las decisiones enumeradas, escoge -de la siguiente lista- la afirmación que mejor describe cómo se toma la decisión.

1. esta decisión la toma básicamente la Administración Educativa, tras consultar al director y/o al profesorado.

2. esta decisión la toma básicamente el director, tras consultar al profesorado y/o al Inspector.

3. en la práctica, esta decisión la toma básicamente el profesorado, aunque el director y quizás el Inspector influyen y participan en la misma.

4. esta decisión se toma en las escuela, y en la práctica es compartida igualitariamente entre el Equipo Directivo y el profesorado.

5. sobre este asunto no se han tomado decisiones en esta escuela; la pregunta no puede responderse.

Influencia	Escoge la afirmación más apropiada de la escala de la página anterior	
a. La decisión de asignar a los profesores a los diversos grupos de alumnos	3	
b. La decisión de organizar de un modo nuevo la enseñanza de la lectura en la escuela.	3	
c. Decisiones relativas a la asignación de alumnos a los diversos grupos para el próximo curso.	3	
d. La decisión de realizar cambios en el horario escolar que afectan a toda la escuela.	4	
e. Decisiones acerca de qué método de enseñanza se va a utilizar en varios grupos.	3	
f. La decisión de solicitar profesores de apoyo.	4	
g. Decidir qué temas tratar en el Claustro de Profesores, cuándo hacerlo.	2	
h. La decisión de nombrar al director.	3	
i. Decidir sobre el mejor curso de acción a seguir para abordar un problema serio de disciplina.	4	
j. la decisión de agrupar a los alumnos en grupos homogéneos o cualquier otra forma de agrupamiento como política de la escuela.	4	
k. La decisión de desarrollar una unidad didáctica o asignatura que no se encuentra en el curriculum oficial (por ejemplo: educación ambiental, educación sexual).	3-4 y padres	
l. Decisiones acerca del establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela (aulas, laboratorios, canchas de deportes...) por los alumnos y los profesores.	3-4	

ANEXO XXX:

ANEXOS del Informe del Colegio Federico Chopin

INDICE DE ANEXOS
DEL INFORME

ANEXO I: LISTA DE VISITAS REALIZADAS AL CENTRO 1

ANEXO II: LISTA DE DOCUMENTOS ELABORADOS Y ENTREGADOS AL JEFE DE ESTUDIOS 3

ANEXO III: CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN 4

ANEXO IV: FUNCIONES DE LOS ORGANOS DE GOBIERNO 6

ANEXO V: CUESTIONARIO "TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES" 9

ANEXO VI: CUESTIONARIO "TIPOS DE CULTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS 12

ANEXO VII: LAS CUATRO CULTURAS ORGANIZATIVAS DE HANDY 18

ANEXO VIII: TIPOS DE CULTURA PROFESIONAL EN LA ENSEÑANZA .. 23

ANEXO IX: DOCUMENTOS ENTREGADOS AL JEFE DE ESTUDIOS PARA LA PRIMERA REUNION SOBRE EL PCC 24

ANEXO X: INFORME Nº2 SOBRE EL TRABAJO REALIZADO SOBRE EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (junio 1993) 33

ANEXO I:

Lista de las visitas realizadas al centro

1ª visita: Reunión con el Equipo Directivo y los coordinadores de los ciclos (lunes 1-2-1993).

2ª visita: Primera reunión con todos los profesores del centro, exponiéndoles diversas ideas acerca de la planificación en el centro y del Proyecto Curricular de Centro (lunes 15-2-1993).

3ª visita: Segunda reunión con todos los profesores del centro, concretando el inicio del trabajo de elaboración del Proyecto Curricular de Centro (lunes 1-3-1993).

4ª visita: Tercera reunión con todos los profesores del centro elaborando el Proyecto Curricular de Centro (lunes 15-3-1993).

* Elaboración de un cuestionario para los padres y otro para los alumnos. Trabajo en dos grupos.

5ª visita: Cuarta reunión con todos los profesores del centro elaborando el Proyecto Curricular de Centro (lunes 22-3-1993).

* Puesta en común de las preguntas elaboradas para los dos cuestionarios (a padres y alumnos). Elaboración de una introducción para el cuestionario para padres. Se decidió quién pasaría a limpio los cuestionarios, cuando se harían llegar a los padres y cuando se recogerían. El asesor expuso una propuesta de trabajo para lo que queda de curso (objetivos y contenidos - ver hoja).

6ª visita: Quinta reunión con dos profesoras como parte del proceso de elaboración del Proyecto Curricular de Centro (lunes 29-3-1993).

* Ordenación de los datos de los cuestionarios a los padres.

7ª visita: Fuí a recoger el resumen de algunas de las encuestas a los padres que resumieron dos profesoras (jueves 1-4-1993).

8ª visita: Sexta reunión con todos los profesores del centro elaborando el PCC (lunes 12-4-1993).

* Entrega de un informe que recoge los datos del cuestionario pasado a los padres de alumnos.

9ª visita: Septima reunión con todos los profesores del centro elaborando el PCC (lunes 19-4-1993).

* Discusión de la primera parte de la primera pregunta del punto 3.4 del informe de diagnóstico.

10ª visita: Octava reunión con todos los profesores del centro elaborando el PCC (lunes 26-4-1993).

* Discusión de la segunda parte de la primera pregunta del punto 3.4 del informe de diagnóstico.

11ª visita: Novena reunión con todos los profesores del centro elaborando el PCC (lunes 10-5-1993).

* Puesta en común del trabajo realizado en dos grupos durante la última reunión. Selección de cinco problemas a tener en cuenta a la hora de adpatar los objetivos generales de etapa al centro.

12ª visita: Décima reunión con todos los profesores del centro elaborando el PCC (lunes 24-5-93).

* Selección de objetivos prioritarios por ciclos -de entre los generales de la etapa- y adaptación al centro, añadiendo un breve comentario (trabajo por ciclos y puesta en común).

13ª visita: Undécima reunión con las profesoras de Primer Ciclo de Primaria y Ciclo Medio de EGB elaborando el PCC (lunes 31-5-93).

* Adaptación de los objetivos generales de etapa a la realidad del centro añadiendo un breve comentario.

14ª visita: Entrega de un segundo informe al Jefe de Estudios. Recogida de cuatro cuestionarios. Concertación de entrevistas con el Jefe de Estudios y los Coordinadores de Ciclo (jueves 17-6-93).

15ª visita: Entrevistas con los Coordinadores de Ciclo. Duodécima reunión con los profesores del centro elaborando el PCC (lunes 28-6-93).

* Comentarios y valoraciones sobre el trabajo realizado y sobre cómo plantear el trabajo el próximo curso.

ANEXO II:

Lista de documentos elaborados y entregados al Jefe de Estudios

Nombre del informe	Fecha de entrega	Persona a quien se entregó
INFORME Nº 1 SOBRE EL DIAGNOSTICO DEL CONTEXTO	12 Abril 1993	* Jefe de Estudios y profesorado
INFORME Nº 2 Sobre el trabajo realizado (de enero a junio) sobre el PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO	17 Junio 1993	* Jefe de Estudios

ANEXO III:

CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

1.a) ¿COMO ES LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL CENTRO?: ¿Qué unidades organizativas básicas componen la estructura organizativa? ¿Qué funciones tiene atribuída cada órgano de gobierno del centro? ¿Qué relaciones existen entre los distintos órganos de gobierno?

b) ¿COMO ES LA ORGANIZACION INTERNA DEL PROFESORADO?: ¿Cómo están organizados formalmente los profesores (Ciclos, Departamentos, Equipo Directivo...) o qué unidades organizativas componen la organización interna? ¿Qué funciones tienen atribuídas? ¿Cuál de las unidades tiene un funcionamiento más estable? ¿Qué relación existen entre las instancias intermedias de coordinación? ¿A cuál unidad organizativa se le da formalmente mayor importancia? ¿Cuáles son las posiciones de liderazgo formal en la organización interna del profesorado? ¿Qué funciones tienen atribuídas las distintas posiciones de liderazgo formal? ¿Son los líderes formales reconocidos como tales por los miembros de las diversas unidades? ¿Qué funciones tiene el Equipo Directivo en relación a la organización interna del profesorado? ¿Qué lugar ocupa el Equipo Directivo como grupo en la vida del centro? ¿Qué papel juega el Director en el equipo directivo y en la escuela en su conjunto?

c) ¿COMO ESTA ORGANIZADO EL TIEMPO EN EL CENTRO? ¿Cómo es la jornada escolar del alumnado? ¿Cómo es la jornada escolar del profesorado? ¿De qué modo está organizado el horario de permanencia en el centro? ¿Cómo es la jornada del centro?

Partimos del supuesto de que la historia del centro y de cada unidad organizativa (quiénes influyeron decisivamente en su estructuración, liderazgo, grado de estabilidad de la plantilla...) puede dar pistas para explicar, al menos en parte, la configuración actual (formal e informal) del centro y sus unidades organizativas.

2. ¿COMO SON LAS RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES? ¿Y LA CULTURA PROFESIONAL?: a) ¿Que tipo de relaciones de trabajo (autocracia, aislamiento, cooperación, colaboración) predomina en el centro en su conjunto? ¿Qué patrón de cultura profesional (individualismo, balcanización, colegialidad artificial, colaboración) predomina en el centro en su conjunto?

b) ¿Qué tipo de relaciones de trabajo (autocracia, aislamiento, cooperación, colaboración) predomina en los Ciclos y Departamentos? ¿Qué patrón de cultura profesional (individualismo, balcanización, colegialidad artificial, colaboración) predomina en Ciclos y Departamentos? En la práctica, ¿qué unidades organizativas funcionan?

3. ¿CUALES SON LAS METAS COMUNES? a) ¿Cuáles son las metas explícitas de la escuela? ¿Existe cierto consenso acerca de las metas de la escuela en su conjunto?

b) ¿Cuáles son las metas de las unidades organizativas? ¿Existe cierto consenso acerca de las metas de las distintas unidades?

4. ¿COMO ES LA TOMA DE DECISIONES?: a) ¿Cuáles son los ámbitos temáticos en los que todos los profesores participan conjuntamente en la toma de decisiones? ¿Cómo es la participación en la toma de decisiones en la escuela en su conjunto? ¿Qué tipos de participación se dan en la toma de decisiones? ¿Predomina alguno? ¿Por qué?

b) ¿Cuáles son los ámbitos temáticos en los que los profesores de las distintas unidades organizativas participan en la toma de decisiones? ¿Cómo es la participación en la toma de decisiones en las distintas unidades organizativas? ¿Qué tipos de participación se dan en la toma de decisiones? ¿Predomina alguno? ¿Por qué?

5. ¿COMO ES LA COMUNICACION?: ¿Cómo es la comunicación horizontal y vertical (ascendente y descendente) en la escuela en su conjunto?

6. ¿Existe alguna evidencia que nos incline a pensar que el tipo de relaciones de trabajo y la cultura profesional dominante influyen en:

a) la comunidad de metas en las escuela en su conjunto y en las distintas unidades organizativas,

b) el grado de influencia de los profesores en las decisiones que afectan a la escuela en su conjunto y a las distintas unidades organizativas, y

c) la dirección y sentido, cantidad y contenido de la comunicación interna en la escuela en su conjunto y en las distintas unidades organizativas?

A partir de la literatura consultada puede esperarse que si el tipo de relaciones y cultura es colaborativa (o tiende a ella) los profesores del centro o de la unidad se caracterizarán:

a) por compartir ciertas metas (vínculo cultural),

b) porque tienen bastante influencia en las decisiones que afectan a toda la escuela o la unidad (vínculo estructural), y

c) porque mantienen una gran cantidad de intercambio verbal, centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que les provee de ideas útiles para la práctica y de un marco explicativo de su acción (vínculo interpersonal).

ANEXO IV:

FUNCIONES DE LOS ORGANOS DE GOBIERNO

Organos colegiados

CONSEJO ESCOLAR DEL CENTRO:

Según el art. 70º del Decreto 58/1986, el Consejo Escolar del centro tiene las siguientes atribuciones:

a) Elegir al Director y designar al equipo directivo por él propuesto

b) Proponer la revocación del nombramiento del Director previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios.

c) Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en la Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollan.

d) Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de dsiciplina de alumnos, de acuerdo con la normas que regulan los derechos y deberes de los alumnos.

e) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro.

f) Aprobar y evaluar la programación general del centro, que con caracter anual elabore y proponga el equipo de profesores que componen el Claustro.

g) Elevar propuestas a los órganos competentes para la creación o supresión de los servicios de transporte y comedor escolar.

h) Fijar los criterios y aprobar la distribución horaria de las materias, dentro de la jornada lectiva autorizada por la Consejería de Educación.

i) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores, transporte escolar y actividades estivales.

j) Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.

k) Establecer relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos.

l) Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.

ll) Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación.

m) Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes.

n) Informar la memoria anual sobre las actividades y situación general del centro.

ñ) Conocer la evolución del rendimiento escolar general del centro a través de los resultados de las evaluaciones.

o) Conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno, en especial con los organismos públicos que llevan a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa.

p) Conocer las relaciones con las empresas y los centros de trabajo, especialmente las que afecten a aspectos referentes a la formación de los alumnos.

CLAUSTRO DE PROFESORES:

Competencias y funciones del Claustro, según el art. 74º del Decreto 58/1986, son:

a) Programar las actividades docentes del centro.
b) Aprobar provisionalmente la distribución horaria de las materias del plan de estudios, dentro de la jornada lectiva autorizada por la Consejería de Educación.
c) Elevar al equipo directivo propuestas para el desarrollo de la programación general del centro.
d) Fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.
e) Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.
f) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica.
g) Elevar propuestas al equipo directivo para el desarrollo de las actividades complementarias, visitas y viajes, comedores, transporte escolar y actividades estivales, de acuerdo con las directrices fijadas por el Consejo Escolar.
h) Elegir a sus representantes en el Consejo Escolar del centro.

Organos unipersonales

DIRECCION:

Segun el art. 14º del Decreto 58/1986 son funciones del director:

a) Ostentar la representación oficial del centro.
b) Cumplir y hacer cumplir las normas y disposiciones vigentes.
c) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del centro.
d) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
e) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.
f) Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos.
g) Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
h) Proponer el nombramiento de los cargos directivos.
i) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia.
j) Coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar, procurando los medios precisos para la eficaz ejecución de sus respectivas atribuciones.
k) Proporcionar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar y a sus organizaciones representativas, así como facilitar el derecho de reunión de profesores, alumnos, padres de alumnos y personal de administración y servicios, de acuerdo con los dispuesto en la L.O.D.E.

l) Velar por el cumplimiento de las normas de disciplina del centro.

ll) Facilitar a los servicios competentes de la Consejería cuanta información le sea requerida sobre el centro.

m) Comunicar a la Dirección Territorial cualquier incidencia que perturbe el normal funcionamiento del centro.

n) Facilitar la adecuada coordinación con el Centro de Profesores y otros servicios educativos de su demarcación.

ñ) Promover e impulsar las relaciones del centro con las instituciones de su entorno, en especial con los organismos públicos que llevan a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa.

JEFATURA DE ESTUDIOS:

Según el art. 25º del Decreto 58/1986 son competencias del Jefe de Estudios:

a) Ordenar y coordinar las actividades de carácter docente de profesores y alumnos, en relación con la programación anual del centro.

b) Confeccionar los horarios académicos, en colaboración con el resto del equipo directivo, y velar por su cumplimento.

c) Velar por el cumplimiento de los criterios que fije el claustro de profesores sobre el proceso de evaluación y recuperación de los alumnos.

d) Coordinar las actividades de orientación escolar y profesional, así como las actividades de los servicios de apoyo que incidan en el centro.

e) Custodiar y disponer la utilización de los medios audiovisuales y del material didáctico.

f) Cualquier otra función que le encomiende el Director dentro de su ámbito de competencias.

SECRETARIA:

Según el art. 24º del Decreto 58/1986 son funciones del Secretario:

a) La organización y gestión administrativa y económica del centro de conformidad con las directrices del Director.

b) Actuar como secretario de los órganos colegiados del centro, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del presidente.

c) Custodiar los libros, archivos y documentación del centro.

d) Expedir las certificaciones que soliciten las autoridades y los interesados o sus representantes.

e) Elaborar el anteproyecto de presupuesto del centro.

f) Ejercer, por delegación del Director y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y de servicios del centro.

g) Cualquier otra función que le encomiende el Director dentro de su ámbito de competencias.

ANEXO V:

CUESTIONARIO
"TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES"

TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES

ESTA SECCIÓN DEL CUESTIONARIO SE HA ELABORADO PARA AYUDAR A LOS PROFESORES A IDENTIFICAR EL TIPO DE RELACIONES DE TRABAJO PREDOMINANTE EN EL CENTRO EDUCATIVO DONDE TRABAJAN.

Para completar las cuestiones procede de la siguiente manera:

*1º. Considera **EL CENTRO EDUCATIVO DONDE ACTUALMENTE TRABAJAS** como un todo y ten en mente la siguiente pregunta: ¿qué formas de conducta son predominantes?*

*2º. Lee cada grupo de cuatro afirmaciones y escoge solo **UNA:** aquella que mejor describe cómo funciona tu centro. Cuando dudes entre dos respuestas escoje aquella que se da más frecuentemente o que es más característica de tu centro, aunque la otra también se dé.*

No te detengas demasiado intentando afinar al máximo tus respuestas. Contesta haciendo caso a tu primera intuición.

Elaborado por Pablo J. Santana Bonilla

Piensa en el centro educativo en que trabajas y ***rodea con un círculo*** *la letra que corresponde a la frase que, según tu opinión, describe mejor la manera en que actualmente funciona*

EN EL CENTRO EDUCATIVO EN QUE TRABAJO:

Los profesores evitan hablar acerca de cómo enseñan en el aula.	Los profesores hablan acerca de los alumnos (sus características, fallos y trasfondo familiar y social), de ellos mismos (su vida familiar y social), de otros profesores (sus características y fa- llos), y de las grandes de- mandas que la sociedad impo- ne a las escuelas, más que acerca de cómo enseñan en el aula.	Los profesores hablan acerca de su experiencia de enseñan za en el aula más que acerca de sus alumnos, otros compañeros o ellos mismos.	Los profesores hablan frecuentemente, aunque no de modo exclusivo, acerca de sus experiencias de enseñanza en el aula a un nivel de detalle que hace que su intercambio sea útil para la práctica.
A	B	C	D
Cada profesor planifica individualmente su enseñanza (contenidos, métodos y materiales de enseñanza).	Los profesores llegan a acuerdos acerca de temas muy específicos que no tienen que ver directamente con la enseñanza (horarios, libros de texto, normas de convi- vencia -dónde se puede fumar, cuando tomar café).	Los profesores forman grupos de trabajo sólo para abordar tareas concretas que tienen que ver con la enseñanza. Una vez terminada la tarea el grupo se disuelve.	Los profesores planifican, preparan y evalúan juntos los contenidos, métodos y materiales de enseñanza; incrementan así su bagaje de ideas y materiales, y llegan a acuerdos acerca de qué temas o unidades didácticas van a enseñar y en qué orden van a hacerlo.
A	B	C	D
Cada profesor enseña en su aula y no suele entrar en la de los demás compañeros cuan do éstos están enseñando. En caso de que lo haga es para pedir algún material (tiza, papel...) o para comentar algún asunto no relacionado con la enseñanza en el aula.	Cuando un profesor entra en el aula de otro suele interesarse por los materiales o métodos que el compañero está utilizando y, a veces, se los pide para utilizarlos en su aula.	Es una práctica esporádica que un profesor vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero.	Es práctica habitual que un profesor vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero y que le haga comenta rios valorativos, útiles pa- ra mejorar su enseñanza.
A	B	C	D
Los profesores nunca piden ayuda ni aconsejan a otros compañeros en cuanto a contenidos, métodos o materia-les de enseñanza.	Un profesor solamente aconse ja a otro acerca de contenidos, métodos o materiales de enseñanza cuando se le pide expresamente.	Los profesores se ayudan unos a otros, normalmente, cuando tienen algún problema específico en su enseñanza en cuanto a contenidos, métodos o materiales didácticos.	Los profesores se enseñan unos a otros con mucha frecuencia nuevas ideas y prácticas de enseñanza en el aula.
A	B	C	D

ANEXO VI:

CUESTIONARIO
"TIPO DE CULTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS"

TIPO DE CULTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

ESTA SECCIÓN DEL CUESTIONARIO SE HA ELABORADO PARA AYUDAR A LOS PROFESORES A IDENTIFICAR LA CULTURA ORGANIZATIVA DEL CENTRO DONDE TRABAJAN.

Para completar el cuestionario procede de la siguiente manera:

1º. Considera ***el centro educativo donde actualmente trabajas*** *como un todo. ¿Qué conjunto de valores, qué creencias, qué formas de conducta son característicos de él?*

2º. Lee las cuatro afirmaciones que se encuentran bajo cada uno de los nueve epígrafes en negrita, y ordénalas en función de cómo encajan con tu centro: pon un 1 a la derecha de la afirmación que mejor describa cómo funciona tu centro; 2 al lado de la segunda mejor, 3 al lado de la siguiente mejor y un 4 al lado de la que peor lo describa. Responde al cuestionario pensando en tu centro en su conjunto. Se pide que ordenes las afirmaciones no de acuerdo a tus preferencias personales, sino ***SEGUN LA MANERA EN QUE SE TRABAJA Y SE PIENSA EN TU CENTRO.***

Para ayudarte a valorar cada grupo de afirmaciones hemos incluído al principio de cada página la siguiente escala de valoración:

Totalmente/la más representativa	*Bastante representativa*	*Algo repre-sentativa*	*Nada/la menos representativa*
1	*2*	*3*	*4*

En la página siguiente tienes un ejemplo de cómo rellenar cada cuestión.

EJEMPLO:

Si en tu centro se considera que un buen jefe de estudios es aquel que plantea claramente una serie de normas para el funcionamiento del centro, que sigue en lo posible las instrucciones del director y lo que menos atiende, por ese orden, son las relaciones interpersonales y las innovaciones, entonces tu respuesta a la siguiente pregunta sería:

Un buen jefe de estudios:

(a) favorece las relaciones interpersonales entre los profesores. ___4___

(b) sigue con precisión las instrucciones del director. ___2___

(c) apoya e impulsa las iniciativas innovadoras de los profesores de los departamentos. ___3___

(d) dicta normas y reglas para el buen funcionamiento de los departamentos. ___1___

NO PUNTUES DOS AFIRMACIONES CON EL MISMO NUMERO *sino cada una con uno diferente.*

Como en casi todos los cuestionarios, te sentirás inclinado a calificar algunas de tus respuestas con el comentario "todo depende de...". En otras ocasiones te resultará difícil encontrar diferencias entre algunas afirmaciones. No dejes que esto sea determinante. Los resultados del cuestionario son sólo orientativos. Descubrirás que la mejor manera de proceder es confiar en tu primera reacción intuitiva. No te entretengas demasiado al contestarlo.

Totalmente/la más representativa 1	*Bastante representativa* 2	*Algo representativa* 3	*Nada/la menos representativa* 4

1. Un buen director

(a) es enérgico, terminante y firme, pero justo. Es también generoso e indulgente con los compañeros leales. ____

(b) es formalista y correcto, evitando el ejercicio de su autoridad en beneficio propio. Demanda de los profesores sólo aquello que es imprescindible para que el centro funcione. ____

(c) trata a todos los profesores en un plano de igualdad y admite sus sugerencias en lo que tiene que ver con las tareas que se llevan a cabo en el centro. Utiliza su autoridad para facilitar la realización del trabajo. ____

(d) se preocupa y da respuesta a las necesidades de los demás. Utiliza su posición para dar oportunidades de trabajo satisfactorias que promuevan el desarrollo personal de sus compañeros ____

2. Un buen profesor

(a) es leal a los intereses del director, trabajador y muy eficaz en la realización de las tareas que se le encomiendan. ____

(b) es responsable y digno de confianza, asume los deberes y responsabilidades de su trabajo y evita emprender acciones que sorprendan o comprometan al equipo directivo. ____

(c) está siempre dispuesto a contribuir de la mejor manera posible a la realización de las tareas, aportando ideas y sugerencias. Además, no le importa que otros lleven la iniciativa cuando muestran mayor experiencia o capacidad. ____

(d) está vivamente interesado en el desarrollo de sus propias potencialidades y predispuesto a aprender, y a recibir ayuda. También respeta las necesidades y valores de los demás, y quiere contribuir a su desarrollo. ____

3. Un buen compañero de centro da prioridad a

(a) las demandas del director. ____

(b) las obligaciones, responsabilidades y requerimientos de su trabajo como profesor, y a las pautas habituales de conducta. ____

(c) las habilidades, capacidades, energía y recursos materiales necesarios para la realización de las tareas. ____

(d) las necesidades personales de los individuos implicados. ____

Totalmente/la más representativa 1	*Bastante representativa* 2	*Algo representativa* 3	*Nada/la menos representativa* 4

4. Los profesores realizan bien su trabajo en el centro si

(a) están comprometidos con la línea de actuación de la dirección, y dispuestos a asumir riesgos y a tomar la iniciativa. ____

(b) son conscientes y responsables, con un gran sentido de lealtad a la organización. ____

(c) son profesionalmente competentes y eficaces, y están muy implicados en la realización de las tareas que en él se llevan a cabo. ____

(d) son eficaces y competentes en las relaciones personales, y están muy preocupados por el desarrollo de las capacidades individuales de los demás compañeros. ____

5. El centro trata al profesor como

(a) una persona de confianza cuyo tiempo y energía están a disposición de quienes dirigen la organización. ____

(b) aquella persona cuyo tiempo y responsabilidades están regulados mediante normas legales que conllevan derechos y responsabilidades por ambas partes. ____

(c) un colaborador que aporta sus habilidades y capacidades a la causa común. ____

(d) una persona en sí misma interesante y con talento. ____

6. El profesorado del centro desarrolla su trabajo influído principalmente por

(a) la autoridad del director, ejercida a través de recompensas, sanciones, o liderazgo carismático. ____

(b) el ejercicio impersonal de la autoridad para hacer cumplir procedimientos e imponer criterios de actuación. ____

(c) la comunicación y discusión, con los compañeros, de las tareas necesarias para conseguir los objetivos que conjuntamente se han propuesto. ____

(d) el interés y disfrute intrínsecos de las actividades a realizar, o la preocupación y el cuidado de las necesidades de las otras personas implicadas. ____

Totalmente/la más representativa 1	*Bastante representativa* 2	*Algo representativa* 3	*Nada/la menos representativa* 4

7. **Es legítimo que un profesor supervise la actividad de otro**

(a) si tiene más poder e influencia en el centro. ____

(b) si su rol prescribe que es responsable de dirigir a otros. ____

(c) si tiene más conocimiento propio de la tarea que se está realizando. ____

(d) si es aceptado por aquellos a quienes controla. ____

8. **Las tareas se asignan teniendo principalmente en cuenta**

(a) las necesidades y los juicios de quienes dirigen el centro. ____

(b) la división formal de funciones y responsablidades en el centro. ____

(c) los recursos y capacidades necesarios para realizarlas. ____

(d) las preferencias y necesidades personales de cada uno de los miembros del centro. ____

9. **La competencia -poca o mucha- que existe entre los profesores del centro es por**

(a) obtener poder personal y privilegios. ____

(b) alcanzar un estatus más elevado en el sistema educativo. ____

(c) mejorar la calidad de su contribución a las tareas que se realizan en el centro. ____

(d) atender a las necesidades personales de cada compañero. ____

Traducido y adaptado de HANDY, C. (1988) Understanding Voluntary Organizations. London: Penguin Books. Usado con permiso del autor.

ANEXO VII:

LAS CUATRO CULTURAS ORGANIZATIVAS, SEGUN HANDY

La elección de culturas y modelos

Cada organización es diferente. Cada escuela es diferente de las demás escuelas; y las escuelas, como grupo, son diferentes de otros tipos de organizaciones. Es algo normal e incluso y bueno, porque las organizaciones son cosas vivas, cada una tiene su propia historia, sus propias tradiciones, su propio entorno y su propia capacidad para determinar su destino. El mundo sería muy aburrido y carente de creatividad si sólo existiera un modo de dirigir una organización, del mismo modo que sería muy aburrido y carente de creatividad si todas las familias fueran exactamente iguales. No obstante, hay coasa que son verdaderas de todas las familias, y, apesar de sus diferencias, hay algunas verdades y teorías que se aplican a todas las organizaciones, sean éstas escuelas, hospitales o bancos.

El reconocimiento de que las diferencias son algo esencialmente bueno llevó al desarrollo de la idea de culturas organizativas. Una cultura, según el Diccionario Chambers, es 'el conjunto de ideas, creencias, valores y concoimientos heredados, que constituyen las bases compartidas de la acción social' y 'la gama total de ideas y actividades de un grupo de personas con tradiciones compartidas que son transmitidas y reforzadas por los miembros del grupo'. La cultura francesa es diferente de la inglesa aunque las personas que las componen están separadas físicamente sólo por veinte millas de agua. Del mismo modo, un banco es una cultura diferente de una compañía petrolífera, y un hospital trabaja a partir de supuestos diferentes de los de una compañía de seguros o de una escuela.

En algunas organizaciones, y en algunas escuelas, todo está bien ajustado, limpio y es exacto. Las personas utilizan uniformes, las cosas suceden de acuerdo a horarios precisos, las personas son llamadas formalmente por su título ('Directora') o por su apellido (Sra. Rodríguez'); existen reglas y procedimientos para cada cosa, y se espera que las cosas funcionen 'según dice el manual'. En otros lugares la vida parece mucho más informal, menos estructurada y regulada. 'Pepe' y 'Mary' hacen su propio trabajo; cualquier resultado es válido -siempre que sea bueno nadie parece preocuparse por el modo en que fue alcanzado. En algunas organizaciones hay claramente jefes y trabajadores, en otras el liderazgo parece más difuminado, las personas pueden tener tres e incluso cuatro superiores y pueden incluso trabajar en un grupo dirigido por uno de sus subordinados. En un lugar todo será prisr y bullicio, en otro calma y precisión. Las cosas valoradas en una organización (música o buenos resultados deportivos, por ejemplo) serán desechadas en otra. Algunas organizaciones se jactarán de que las personas nunca las dejan, otras prosperarán debido a un cambio constante de personal. ¿Hablas lo que piensas, o piensas lo que hablas? ¿Trabajas todo lo que puedes o, lo menos que puedes? ¿Estas motivado por el trabajo en sí mismo, o por la seguridad que da pertenecer a una buena institución? ¿Sientes que tienes 'jefes' o sólo 'colegas'? Todo depende de la cultura de la organización.

El Dr. Roger Harrison fue el primero que bosquejó una cuadruple clasificación de culturas o 'ideologías', aunque con anterioridad otros téoricos de la organización habían desarrollado modelos duales (p. ej.: orgánico y mecánico, o calculador y coercitivo). Esta clasificación fue desarrollada por Handy en una descripción más comprensiva de cuatro tipos culturales, con indicaciones acerca del momento y del lugar en qyue cada cultura es de esperar que prospere y cómo los cuatro tipos se mezclan para formar la combinación cultural particular de cada organización.

Sin embargo, el trabajo sobre las culturas se ha basado principalmente en organizaciones empresariales y corporaciones públicas. ¿Tiene, entonces, alguna relevancia para las organizaciones escolares? Un estudio exploratorio desarrollado por Handy, que incluía la oportunidad de rellenar un cuestionario

sobre la cultura percibida de la escuela, sugiere que las cuatro culturas *pueden* ser observadas en las escuelas, que cada escuela tiene su propia mezcla, y que los dilemas culturales que afectan a otras organizaciones están también presentes en las escuelas. Esto no significa que las escuelas necesariamente encontraran las mismas salidas que otras organizaciones a esos dilemas. Sólo significa que un modo de mirar a las organizaciones puede ser utilizado para comprender algunos de los dilemas de la escuela como organización. La comprensión no es suficiente, por supuesto. No te ayuda automáticamente a saber qué hacer, pero es el primer paso hacia la acción inteligente. Si uno crece en un sistema, en una cultura, conociendo sólo esa cultura, entonces no será siempre evidente que hay modos alternativos de hacer las cosas. Las tradiciones culturales de las profesiones son a veces tan fuertes que sus organizaciones (sean escuelas, hospitales, tribunales de justicia o universidades) parecen haber crecido en diferentes países de modo distinto a las muchas organizaciones que les rodean. Han inventado sus propios modelos organizativos, sin ser conscientes de que existía un rango de modelos entre los que elegir.

Las cuatro culturas son:

* La cultura del club.
* La cultura del rol.
* La cultura de la tarea.
* La cultura de la persona.

Debe subrayarse desde el principio que no hay culturas totalmente buenas o totalmente malas. Todas las culturas son buenas en el sitio adecuado, proque cada cultura es buena para algunas cosas y menos bueno para otras.

La cultura del club

La imagen que mejor describe este tipo de cultura organizativa es la tela de araña, porque la clave de la organización está en centro de la tela, rodeada de círculos de distintos grados de intimidad e influencia. Cuanto más cerca se esté de la araña, más influencia se tendrá. Hay otra líneas en la tela -las líneas de responsabilidad, las funciones de la organización- pero las líneas de intimidad son las más importantes, porque esta organización funciona como un club, un club que se desarrolla alrededor de su presidente.

La 'idea organizativa' que subyace a la cultura del club es que la organización está ahí como una prolongación del presidente o, frecuentemente, del fundador. Si el o ella pudieran hacer todo por sí mismo, lo harían. Dado que no pueden hacerlo debe existir una organización; por lo tanto la organización debería ser una extensión de ellos mismos, actuando en su lugar, un club de personas de un mismo modo de pensar. Puede sonar como una dictadura, y algunas culturas del club son una dictadura del propietario o del fundador, pero en el mejor de los casos están basadas en la confianza y comunica una especie de telepatía de modo que cada uno conoce el pensamiento de los demás. Es una cultura muy *personal*, donde la araña preserva su capacidad de maniobra escribiendo poco, perfiriendo hablan con la gente para sentir sus reacciones e contagiarles su entusiasmo y pasión. Si existen memorandum o actas de reuniones, van de 'Pedro' a Cristina', o más frecuentemente de una serie de iniciales a otra serie de iniciales, más que de un puesto de trabajo a otro.

Por lo tanto, las culturas del club son ricas en personalidad. En ella abundan historias casi míticas y tradiciones del pasado y pueden resultar lugares atractivos para trabajar *si* uno pertenece al club y comparte los valores y creencias de la araña. Su mayor punto fuerte radica en su capacidad para responder de forma inmediata e intuitiva a las oportunidades o a las crisis, debido a las entrechas líneas de comuniación y a la centralización del poder. Su peligro reside en el dominio del carácter de la figura central. Sin una araña no existe tela. Si la araña es débil, corrupta, inepta o elige de forma equivocada a las personas, la organización es débil, corrupta, inepta o escoge a personas inadecuadas, la organización también es débil, corrupta, inepta o equipada con un personal indecuado.

Estas culturas prosperan donde la personalidad y la rapidez de respuesta son críticas, en nuevas situaciones empresariales, en transacciones y operaciones bursátiles, en el mundo artístico y teatral, en política, en la guerra de guerrillas y en situaciones de crisis, siempre que el líder sea bueno -porque en estas culturas hablan de líderes más que de directores. Son un modo *adecuado* de dirigir cosas, aunque no necesariamente el mejor, cuando el núcleo de la organización es pequeño (quizás por debajo de veinte personas) y está muy unido de modo que la comunicación personal es fácil. Cuando las organizaciones se hacen mayores que eso, necesita incrementarse el grado de formalización, el estilo personal, telepático y empático se frustra. La clave del éxito está en seleccionar a las personas adecuadas, que armonizan con las personas que forman el núcleo central de la organización y tienen iniciativa para actuar por sí mismas; por lo tanto se invierte mucho tiempo seleccionando a las personas adecuadas y valorando si se adaptan o no. No es accidental que algunas de las culturas del club más prósperas tienen un interés nepotista en ellos; reclutan deliberadamente personas como ellas mismas, incluso de la misma familia, de modo que el club sigue siendo un club.

La cultura del rol

En una cultura del rol todo es diferente. El logotipo que mejor la representa es ese organigrama que existe en todas las organizaciones de este tipo. Se asemeja a una pirámide de cajas. En cada caja existe un título con el tipo de trabajo y debajo un nombre de una persona en letra más pequeña, indicando quién ocupa el cargo ahora; pero , por supuesto, el título continúa siendo el mismo si esa persona se marcha. Las cajas se unen en columnas departamentales, que son coordinadas en la cúspide organizativa, en forma de templo griego.

La 'idea organizativa' subyacente es que las organizaciones son un serie de *roles* o de cajas-trabajos, unidas entre sí de forma lógica y ordenada de modo que todas juntas desarrollan el trabajo de la organización. La organización es una pieza de ingeniería, con roles apilados sobre roles y responsabilidades ligadas a otras responsabilidades. Los individuos son 'ocupantes de un rol', con descripciones de trabajos que especifican las obligaciones y los límites del rol. De vez en cuando la organización redistribuirá los roles y sus relaciones con los otros roles, a medida que cambian las prioridades, y entonces reasignan los individuos a los roles.

La comunicación en estas culturas está formalizada, así como los sistemas y procedimientos. Los memorandums van de rol en rol (del Jefe del Departamento X al Jefe de Estudios), y son copiados para los roles, no para los individuos. Abundan los procedimientos para todo tipo de eventualidad, en normas y manuales. Hay criterios de ejecución, controles de calidad y procedimientos de evaluación. Todo se *gestiona* en lugar de conducirse.

La mayoría de las organizaciones maduras tienen mucho de la cultura del rol, proque una vez que una operación se repite puede rutinizarse, como si fuera, impresa en el futuro. Todas las organizaciones luchan por la predictibilidad y la certeza -porque entonces se necesitan tomar menos decisiones, cada uno puede hacer progesos en su trabajo, pueden garantizarse los resultados y calcularse las inversiones. Uno sabe dónde está y a dónde va a estar, incluso si a veces es demasiado predictible para ser emocionante.

Estas culturas del rol se desarrollan bien cuando están abordando una tarea inalterable, estable y rutinaria, pero encuentran difícil hacer frente al cambio o a excepciones individuales. Si algo no está en el libro de reglas y procedimientos tienen que esperar hasta que el libro de reglas sea rescrito antes de actuar. Las organizaciones de tipo administrativo, como en parte del sistema de seguridad social, *deben* ser culturas del rol y se frustrarían mucho si tú te convirtieras en una de esas excepciones individuales. Por otro lado, si el sistema de seguridad social fuera administrado por una multitud de culturas del club, respondiendo cada una como considerase adecuado, difícilmente podrían cumplir funciones de justicia social. La eficiencia y la imparcialidad en las tareas de rutina requiere una cultura del rol.

Lo importante en estas culturas es encontrar la lógica del diseño correcto, el flujo del trabajo y los procedimientos. Las personas son, en un sentido, el factor menos importante. Pueden ser entrenadas para ocupar el rol que deben desempeñar. Las culturas del rol no quieren demasiada independencia o iniciativa. Los trenes quieren conductores de tren que llegen a tiempo, no cinco minutos antes. La cultura del rol necesita "ocupantes de roles", no individualidades.

La cultura de la tarea

La cultura de la tarea surgió en repuesta a las necesidad de una forma organizativa que respondiese a los cambios de una forma menos individualista que una cultura del club, pero más rápidamente que una cultura de rol. La 'idea organizativa' de esta cultura es que un grupo o un equipo con capacidades y recursos debe dedicarse a un determinado proyecto, problema o tarea. De ese modo cada tarea recibe el tratamiento que requiere -no tiene que estar estandarizado dentro de la organización. También, los grupos pueden cambiarse, disolverse o incrementarse a medida que cambia la tarea. Una red, que puede lanzar sus cuerdas de este modo y reagruparlas a voluntad, es la imagen de esta cultura.

Esta es la cultura preferida de mucha gente competente, porque trabajan en grupos, compartiendo habilidades y responsabilidades. Trabajan constantemente en nuevos retos, dado que cada tarea es diferente, y por lo tanto se mantienen a sí mismos en constante desarrollo y entusiasmados. Suele ser una cultura cálidad y amistosa, pues se construye alrededor de grupos colaborativos de colegas sin demasiada jerarquía abierta. Hay planes mas que procedimientos, revisión del progreso más que evaluación de lo realizado. Es una cultura que mira hacia adelante para lograr el desarrollo organizativo.

Estas culturas prosperan en situaciones donde el trabajo de la organización es *la resolución de problemas*. Asesorías, agencias de publicidad, parte del periodismo y los mass media, grupos de desarrollo de productos, equipos quirúrgicos: cualquier situación que esté más allá de la capacidad de un hombre o una mujer y sus favoritos resolver, y que no pueda ser estandarizada o automatizada, necesita una cultura de la tarea.

El problema es que este tipo de organizaciones son caras. Utilizan profesionales competentes que invierten relativamente mucho tiempo discutiendo y buscando la solución más correcta. No podemos utilizar esta cultura para construir ruedas porque ellos *querrían* reinventarla, o, al menos, mejorarla, primero. Es una cultura problematizadora, que se impacienta ante las rutinas y el cotidano trabajo pesado de la 'administración' o los 'repetitivos trabajos rutinarios'. Una cultura de la tarea habla de 'coordinadores' y de 'líderes de equipos', más que de directivos; está llena de presupuestos (que tiene que ver con planes) pero escasa de descripciones del puestos de trabajo; quiere compromiso y recompensa el éxito con más asignaciones de tareas. Promete retos y emoción pero no seguridad en el empleo porque no puede permitirse emplear a personas que no hacen frente a los nuevos retos continuamente y con éxito. Las culturas de la tarea tienden a estar llenas de personas jóvenes y enérgicas que están desarrollando y poniendo a prueba sus capacidades, personas que están lo suficientemente seguras de sí mismas como para no preocuparse sobre su seguridad a largo plazo -al menos hasta que sean algo más viejos.

La cultura de la persona

La cultura de la persona es muy diferentes de las tres anteriores. Las otras tres ponen en primer lugar los propósitos de la organización y, luego, cada una a su modo, asignan a las personas a este propósito. Por el contrario, la cultura de la persona, coloca al individuo en primer plano y convierte a la organización en un recurso para el desarrollo de la personalidad individual de cada uno de sus miembros. Los ejemplos más obvios son aquellos médicos que, por su propia conveniencia, se agrupan en una consulta, abogados en despachos (un tipo de organización muy mínimo), arquitectos en sociedad, artistas en un

estudio, y quizás Catedráticos en una Facultad o científicos en un laboratirio de investigación.

La 'idea organizativa' detrás de esta cultura es que el talento individual es lo más importante y debe ser atendido por una mínima organización. A las personas adheridas a esta cultura no les gusta, de hecho, utilizar la palabra 'organización' pero encuentran en su lugar todo tipo de palabras alternativas ('consulta', 'despachos', 'asociación', 'estudio', 'facultad', etc.). Tampoco hablan de 'directores' sino de 'secretarios', 'tesoreros', 'jefe administrativo', etc.; ciertamente, los directivos en estas organizaciones son de más bajo estatus que los profesionales. En un bufete puedes tener un compañero de categoría superior pero si preguntas por el 'director' es probable que te presenten al jefe administrativo. Estrellas, débilmente agrupadas en un grupo o constelación, son la imagen de este tipo de cultura organizativa.

Los profesionales en estas organizaciones normalmente poseen una posición. Esto significa que los puestos directivos no sólo son más bajos en estatus sino que quienes los ocupan tienen pocos medios formales de control, si es que tienen alguno, sobre los profesionales. Por estas razones, en una universidad el Jefe de Departamento o el Decano de una Facultad son normalmente puestos ocupados de modo rotativo, y son vistos con frecuencia como un trabajo rutinario necesario más que como una marca de distinción.

En otras palabras, una cultura de la persona es muy dificil de gobernar de un modo ordinario. Los profesionales deben ser dirigidos de un modo muy suave. Se les puede persuadir, no mandar; se puede influir en ellos, halagarlos o negociar con ellos, pero no se les puede manejar. Entonces, la única clase de poder que cuenta es el poder personal o experto, porque las 'estrellas' están eficazmente protegidas contra cualquier cosa que el poseedor de los recursos o la autoridad formal puedan hacer.

La cultura de la persona funciona donde lo que importa es el talento de las personas, por eso la encuentras en las profesiones antiguas, o en las artes, algunos deportes y algunas religiones. Sin embrago, cada vez más algunas profesiones están encontrando que los problemas son demasido complejos para ser resueltos por los talentos de un individuo. Arquitectos, concejales, e incluso los dependientes se están agrupando en culturas de la tarea y están sometiéndose a disciplinas más organizativas. Se necesitan grupos, no talentos individuales -pero los grupos implican una pérdida de autonomía y una disposición a trabajar con otros, en suma, un tipo diferente de cultura.

Estas son las formas de cultura puras, pero pocas organizaciones tienen una única cultura. Son más bien el producto de una mezcla de las cuatro. Lo que hace a cada organización diferente es la mezcla que escogen. Lo que las hace eficaces es, frecuentemente, el conseguir la mezcla adecuada en el momento adecuado.

Traducido de HANDY, Ch. & AITKEN, R. (1988) *Understanding Schools as Organizations*. London: Penguin Books (reprint), pp. 83-91.

ANEXO VIII:
TIPOS DE CULTURA PREOFESIONAL EN LA ENSEÑANZA

Caracteres	Cultura del individualismo	Cultura balcanizada	Colegialidad artificial	Cultura de colaboración
Relaciones	Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	Baja permeabilidad: centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en estos subgrupos.	Relaciones comunes por procedimientos burocráticos, como gestión regulada de forma administrativa. Impuestas externamente.	Sentido de comunidad: apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido. Construídas internamente.
Formas de trabajo	Responsabilidad individual por aula/ grupo. Trabajo privado en las aulas. Pocos espacios o tiempos en común.	Los grupos permanencen relativamente estables. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza de la materia.	Reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas en tiempos y espacios determinados.	Enseñanza como tarea colectiva: colaboración espontánea y participación voluntaria. Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están prefijados.
Identifica-ción personal	Preocupación centrada en el aula y cumplir la responsabilidad asignada. Falta de apoyo interpersonal. Soledad profesional.	Identificación por el subgrupo al que pertenecen, con modos propios de pensar y enseñar. Subcultura de la materia/ área.	El trabajo conjunto es artificial/ forzado. Predominan en la práctica los modos de hacer individuales.	Visión compartida del centro como conjunto (valores, procesos y metas). Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente.
Condiciones organiza-tivas	Distribución funcional y jerárquica de tareas. Organización por aulas y espacio celular y por compartimentos. Funcionarios.	Organización escolar por materias, niveles, áreas y departamentos. La estructura disciplinar condiciona la organización escolar.	Programación por equipos conjuntos de curricula diseñados externamente. Imposición por directivos de reuniones forzadas.	Creación de estructuras y contextos (tiempo, tareas y recursos) que promuevan el trabajo conjunto. El centro como unidad y agente de cambio.

Tomado de BOLIVAR BOTIA (1994: 70)

ANEXO IX:

DOCUMENTOS ENTREGADOS AL JEFE DE ESTUDIOS PARA LA PRIMERA REUNION CON LOS PROFESORES SOBRE EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA PLANIFICACION DE Y EN EL CENTRO

1. **La planificación de y en los centros es mucho más que una cuestión de procedimiento.**

La planificación no es una cuestión que se reduzca a hacer o tomar decisiones sobre lo que proyectamos hacer sino que, al tiempo y sobre todo, es una actitud, una posición intelectual, reflexiva y consciente desde la que intentamos fundamentar y dotarnos de razones y propósitos que den sentido a lo que pretendemos proyectar y hacer en la práctica.

En este sentido la planificación debe dar respuesta a las siguientes cuestiones:

* ¿**Por qué** y **para qué** planificamos? ¿Es decir, qué sentido tiene para nosotros la planificación y qué pretendemos con ella?
* ¿**Quiénes** deben participar en el proceso de planificación?
* ¿**Cómo** vamos a realizar el proceso de planificación para que sea algo útil y responda a las necesidades que tenemos y a los propósitos que nos hemos propuesto?

2. **La planificación es un proceso y una actividad que debe afectar a diversas dimensiones y momentos de la vida de la escuela y del quehacer de los profesores.**

La planificación no es algo que hay que hacer en septiembre, ni sólo para los alumnos. Respecto al tiempo (momentos) no es una tarea puntual y acotada, es una dinámica permanente que gira en torno a ciclos sucesivos de fundamentación-acción-reflexión-reconstrucción de la acción. Respecto a las dimensiones que debe abarcar desde la literatura sobre cambio y mejora de la escuela se sugieren, al menos, tres ámbitos de planificación: el ámbito del diseño y desarrollo del curriculum, el ámbito de la formación permanente del equipo de profesores y profesoras que forman el centro (el desarrollo profesional de los docentes) y el ámbito del funcionamiento, gestión y mejora de la escuela como organización (desarrollo organizativo). Planificar supone dar relieve, conferir importancia a aquello que se somete a dicha actividad.

Por otra parte, esto no significa que los centros deban abordar todos estos aspectos a la vez sino, más bien, que si quieren que la planificación tenga sentido y sirva para la mejora de la educación deben concebirla desde esta perspectiva lo que significa empezar a planificar por donde el profesorado considere más necesario con la meta de que al cabo de algunos años el centro desarrolle acciones planificadas y coordinadas en los ámbitos señalados.

3. **La planificación requiere la participación de diversas personas, y la creación de contextos sociales para su elaboración, desarrollo y evaluación.**

En nuestro contexto el planificador es el profesor, no existe tradición ni conciencia del centro (el equipo de profesores) como planificador. Hay que recuperar el carácter colegial de la planificación para que ésta llegue a ser patrimonio no de individuos, ni siquiera de estamentos sino de todos: comunidad, profesores y alumnos.

Para lograr esto habría que empezar por fomentar el trabajo en equipo creando las condiciones necesarias para que esto sea posible en el contexto cotidiano de trabajo: reconocimiento de la planificación como una tarea profesional dentro del horario laboral, formación inicial y permanente del profesorado, incentivación de experiencias de trabajo en equipo, etc. También habría que potenciar y facilitar la participación de los padres en la vida de los centros.

4. **La planificación no es sólo un proceso de toma de decisiones para el futuro, sino también un proceso de reconstrucción del pasado y del presente.**

Planificar implica, indudablemante, prever los cursos de accón que van a seguirse en el futuro. Sin embargo, si se limita exclusivamente a ello pierde buena parte de su sentido y restringe las posibilidades de mejora de la escuela y la educación. Por ello la planificación de los centros debe realizarse tomando en cuenta qué se está haciendo en el momento de la planificación, qué necesidades tienen alumnos, profesores, padres y otros agentes, y a partir de ahí prever lo que se va a hacer en el futuro. En este sentido, los procesos de planificación están muy relacionados con los procesos de autoevaluación institucional, es decir, a partir de un análisis de la situación actual del centro se elaboran previsiones y planes para el futuro.

ELEMENTOS DE LA PLANIFICACION DE CENTRO

JUSTIFICACION: Sentido de la planificación y principios pedagógicos del centro

METAS: Relativas a alumnos, profesores y padres

PROYECTO CURRICULAR:

OBJETIVOS
(relectura y concreción de los OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA y de los OBJETIVOS GENERALES DE AREA contextualizada en el centro)

CONTENIDOS
(selección, secuenciación y organización de contenidos por ciclos)

METODOLOGIA
- Principios metodológicos para la enseñanza por etapas y áreas
- Criterios para la selección y uso de materiales y recursos, agrupamiento de alumnos, actividades, organización de espacios y tiempos

EVALUACION
* DE LOS ALUMNOS
- Principios de evaluación por etapas y áreas
- Criterios y procedimientos de promoción interciclos
* DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
- Criterios para la evaluacón de materiales, metodología, etc.

ORIENTACIONES GENERALES SOBRE DIVERSOS TEMAS
(educación moral y cívica, contenidos transversales, programas específicos, orientación y tutorías, adaptaciones curriculares)

PLAN DE TRABAJO (para llevar a cabo el proyecto) Y

* Necesidades de formación y asesoramiento detectadas
* Qué se va a hacer, cómo, cuándo y quiénes (tareas, personas y tiempos)
* Organización interna del centro (organización del profesorado; disponibilidad y uso de espacios; disponibilidad y uso del tiempo; normas de convivencia en el centro)
* Coordinación con instancias externas
  - con sistemas de apoyo externo (STOEP, Inspección, asesores); clarificación y distribución de las funciones y responsabilidades de profesores y agentes externos
  - implicación de los padres en la vida del centro

EVALUACION del proyecto:
* Seguimiento del proyecto (qué, cómo, cuando evaluar y quienes lo harán)
* Evaluación final del proyecto (criterios y procedimientos de evaluación)

ANEXO X:

INFORME Nº 2.
Sobre el trabajo realizado
(de enero a junio) sobre el
PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

Elaborado por Pablo J. Santana Bonilla

Junio, 1993

INDICE

1. INTRODUCCION

2. DIAGNOSTICO del contexto

3. DIAGNOSTICO de los principales problemas

4. SOLUCIONES posibles

5. PRIORIDADES para el próximo curso

6. OBJETIVOS GENERALES de Ed. Primaria: Adaptación al centro

7. PERSPECTIVAS para el próximo curso

INFORME Nº 2: Sobre el trabajo realizado (de enero a mayo) sobre el PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

Elaborado por Pablo J. Santana Bonilla

1. INTRODUCCION

A lo largo de los dos últimos trimestres el profesorado del centro ha venido reuniéndose semanalmente para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro (PCC).

Lo primero que hubo fue una reunión del Equipo Directivo y los Coordinadores de Ciclo con un asesor externo[1]. En esa reunión se acordó celebrar una primera reunión de carácter explicatuvo acerca de qué es el PCC, para luego decidir cómo abordar la elaboración del PCC.

En la primera sesión se trataron aspectos como: el sentido de la planificación en le centro, los diversos documentos de planificación que se introducen con la nueva reforma de la enseñanza (LOGSE) y también se comentaron los elementos que debería incluir la planificación a nivel de centro escolar.

En la segunda reunión los profesores decidieron qué tiempo iba a dedicarse a la tarea y a partir de entonces comenzaron las reuniones de trabajo para la elaboración del PCC.

Se han celebrado 11 reuniones en las que se llevó a cabo:

a) un diagnóstico del contexto sociocultural en el que está enclavado enl centro (a través de un cuestionario a padres de alumnos y alumnos),

b) un diagnóstico de los principales problemas que plantean los alumnos,

c) la búsqueda de posibles soluciones a los mismos,

d) la priorización de problemas a abordar el próximo curso y que se tendrán en cuenta a la hora de elaborar el PCC, y

e) el inicio de la discusión acerca de los objetivos generales de Educación primaria y su adaptación a la realidad del centro.

Este informe está elaborado tomando como esquema las tareas que acabamos de enumerar. Al final incluímos un último apartado en el que se plantean las perspectivas de trabajo para el próximo curso.

---

[1] Este asesor es un profesor de Pedagogía de la Universidad de La Alguna y ha actuado de modo voluntario. El asesor ofreció su ayuda con la contrapartida de poder estudiar cómo trabajan los profesores entre sí en el centro.

2. DIAGNOSTICO del contexto

Después de la primera sesión pareció bien a todo el profesorado realizar un pequeño diagnóstico del contexto en el que está situado el centro antes de comenzar a elaborar los elementos del PCC. En esta reunión el asesor presentó una primera propuesta de trabajo (ver la primera propuesta del ANEXO III).

El diagnóstico se planificó en dos ámbitos específicos:

a) los alumnos del centro y especialmente los que han ingresado recientemente -a lo largo del curso; y
b) el contexto social y familiar donde viven los alumnos.

En la práctica, sin embargo sólo se recogieron datos a través de un cuestionario rellenado por padres y alumnos. Sólo fue posible resumir y analizar los datos del cuestionario a los padres; un resumen de los resultados puede consultarse en el ANEXO I. Cada profesor resumió los datos de su grupo de alumnos pero no fue posible elaborar un resumen general de los datos de todos los alumnos. Se propuso realizar una ficha de cada alumno con problemas de los recien ingresados pero finalmente esto no se llevó a cabo.

3. DIAGNOSTICO de los principales problemas

A partir de los cuestionarios pasados a padres y alumnos se identificaron una serie de problemas que presentan los alumnos, según la percepción del profesorado. Los problemas identificados fueron los siguientes:

1.- A los alumnos nuevos, que han venido a los largo del curso traslados de otros centros, les falta base (problemas en cuanto a la lectura y la escritura).

2.- A todos los alumnos, en general, les cuesta concentrarse.

3.- Los alumnos de segunda etapa muestran falta de hábitos de trabajo en grupo.

4.- Todos muestran falta de hábitos de estudio individual.

5.- A la hora de abordar problemas en matemáticas, tienden a copiar y a funcionar por analogía, más que buscar soluciones razonadas.

6.- Los alumnos, en general, muestran falta de motivación para estudiar. La escuela no responde a los intereses de los alumnos.

7.- En la evaluación no se tienen en cuenta las capacidades diferenciadas de los alumnos, tienden a utilizarse estrategias de evaluación estandarizadas. En todo caso, se tienen en cuenta las diferencias en las sesiones de evalaución, 'a posteriori', no en el momento mismo de la evaluación. Falta un tratamiento individualizado de los alumnos.

8.- En casa los alumnos no trabajan, o trabajan poco. Escriben pero no estudian. Algunos profesores plantearon la necesidad de coordinarse en el tema de las tareas para casa en Ciclo Superior.

9.- A los niños no les gusta el colegio, asisten por obligación. Si sólo tuviesen que escuchar no les importaría venir al colegio; asistir al colegio y hacer tareas en casa les parece mucho.

10.- Las encuestas revelan que los niños dedican bastante tiempo a ver la televisión. Esto podría abordarse desde el propio currículo, ofreciéndole criterios para ser más críticos ante los medios de comunicación de masas.

11.- Los niños tienen de todo (bicicleta, walkman, tenis...). Tienen una escala de valores invertida. Muchos, no teniendo demasiados recursos, han ido de vacaciones en Semana Santa.

4. SOLUCIONES posibles

Luego se discutieron posibles soluciones a cada problema. En el ANEXO II se puede consultar la list completa de soluciones propuestas a cada uno de los once problemas identificados.

5. PRIORIDADES para el próximo curso

Dado que se identificaron bastantes problemas y algunos de ellos son más fáciles de abordar desde la escuela y algunos se consideran más importantes que otros, se llevó a cabo una priorización para escoger tres o cuatro a abordar el próximo curso, teniéndolos en cuenta al elaborar el PCC.

A continuación se enumeran los problemas priorizados y las soluciones propuestas:

Después de discutir lo propuesto por cada grupo quedaron como más importantes los problemas 1, 2, 4, 6, 7 y 8. El 1 se retomará en Septiembre y el 6 es específico de Matemáticas.

Problema 2 A todos los alumnos, en general, les cuesta concentrarse y prestar atención en clase.

Soluciones posibles:

(a) en cuanto a los HORARIOS:

debemos ponernos de aquellas materias que al alumno le cueste más concentrase y prestar atención en horas más adecuadas (mañana), siendo esto prioritario y no otros criterios (cargos unipersonales. horas libres, etc.);

(b) en cuanto a los CONTENIDOS:

en la **selección** de los contenidos hay que tener en cuenta la **capacidad** del alumno y la **realidad** de lo que le rodea; se podría experimentar, no siguiendo un libro con una serie de contenidos que se imponen, teniendo en cuenta los **intereses** de los alumnos y partiendo de ellos;

(c) en cuanto al DESARROLLO DE LAS CLASES:

podría probarse hacerlas más prácticas y participativas por parte de los alumnos (usando el laboratorio, elaborando murales, llevando a cabo investigaciones y trabajo en común...).

Creemos que la falta de atención de los alumnos se debe, entre otras causas, a: la poca base que tienen y a que los contenidos que damos a veces no están a su alcance.

Problema 4 Todos los alumnos muestran falta de hábitos de estudio individual.

Soluciones sugeridas:

(a) Se deben trabajar con los alumnos técnicas para que sepan realizar: esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos e investigaciones (según su nivel).

(b) Priorizar contenidos para trabajar con ellos diversas técnicas de comprensión de textos y de estudio. Es decir, trabajar los contenidos teniendo en cuenta esas técnicas en casi todas o -a ser posible- todas las materias. Eso implica coordinarnos entre nosotros para seguir pautas iguales o similares, de modo que no confundamos a los alumnos.

(c) Debemos enseñar a los alumnos a organizar su trabajo, a temporalizar las tareas, etc.

(d) Marcar trabajos donde el alumno consulte, busque, investigue, etc., en vez de limitarnos siempre a mandar tareas estandarizadas de los libros de texto.

Problemas 7 y 8 Los alumnos, en general, muestran falta de motivación para estudiar. La escuela no responde a los intereses de los alumnos.
A los niños no les gusta el colegio, asisten por obligación. Si sólo tuviesen que escuchar no les importaría venir al colegio; asistir al colegio y hacer tareas en casa les parece mucho.

Soluciones propuestas:

(a) plantear las clases de modo que los alumnos participen más y trabajen más en clase, no o menos en casa; también se sugirió el uso de horarios flexibles, es decir de clases de más de una hora, aunque a la mayoría le pareció algo poco viable en Segunda Etapa;

(b) empezar el curso tratando los temas que conecten más con los intereses de los alumnos;

(c) desarrollar una acción tutorial más intensa, sobre todo en Segunda Etapa;

(d) elaborar un periódico escolar;

(e) utilizar concursos en las clases y competencias entre los alumnos como estrategia de motivación;

(f) al principio del curso crear normas de comportamiento en el aula, entre el maestro y los alumnos, para el buen funcionamiento de la clase que sean asumidas por todos;

(g) buscar y desarrollar ejercicios y actividades que ejerciten y desarrollen la atención;

(h) utilizar materiales (canciones, objetos...) que ellos conozcan.

Dos circunstancias que agravan este problema son: que los grupos de segunda etapa son muy numerosos, y que a algunos alumnos ni aun los padres pueden controlarlos.

Problema 1 A los alumnos nuevos, que han venido a los largo del curso traslados de otros centros, les falta base (problemas en cuanto a la lectura y la escritura).

La solución propuesta es **organizar clases de apoyo bien estructuradas.** Esto significa que los niños reciban un apoyo continuado, es decir: al menos una hora diaria de apoyo.

Sin embargo, salieron a relucir también algunos problemas:

- La Administración educativa, los últimos cursos, no está proveyendo apoyos.
- Por otra parte, administrativamente, no puede haber una persona dedicada exclusivamente a ello.

Por todo ello, la solución pasa por una o dos personas que se ofrezcan, las que mientras están liberadas de algunas clases (p. ej.: Plástica, Ed. Física, Inglés) dediquen esas

horas a apoyos. Esto, también, tiene sus problemas: ¿qué profesores se ofrecen? y ¿cómo armonizar los horarios?

Problema 6 A la hora de abordar problemas en matemáticas los alumnos tienden a copiar y a funcionar por analogía, más que buscar soluciones razonadas.

Soluciones posibles:

(a) Trabajar el razonamiento. Habría que buscar actividades que desarrollen el razonamiento; se podrían desarrollar una o dos actividades de razonamiento cada día.

(b) Leer colectivamente los enunciados de los problemas por pasos, haciendo preguntas para asegurarse de que los comprenden. Luego se podría hacer de modo individual, preparando también preguntas de comprensión.

(c) Buscar estrategias para que los maestros enseñen a los alumnos a ser capaces de utilizar el razonamiento en la solución de problemas matemáticos.

(d) Trabajar problemas de la vida diaria y conceptos cercanos a los alumnos.

Tras la priorización de problemas el asesor realizó una nueva propuesta de trabajo, revisión de la primera propuesta (ver ANEXO III, segunda propuesta).

6. OBJETIVOS GENERALES adaptados al centro

a) ***Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera***

Tanto en lengua castellana y en inglés como en las demás áreas se sugiere tener presente las siguientes orientaciones:

1. Partir de mensajes orales producidos por el profesor o por los propios alumnos para que los alumnos los expresen posteriormente por escrito. Esta sugerencia tiene especial valor en los dos primeros ciclos de Educación Primaria.

2. No descuidar los mensajes orales en detrimento de los escritos y viceversa.

3. Facilitar el progreso en la expresión de modo que los alumnos puedan llegar a dominar -de modo equilibrado- las cuatro destrezas básicas de la lengua: entender, hablar, leer y escribir.

Este objetivo subraya principalmente el aprendizaje de contenidos procedimentales aunque su logro requiere la participación de contenidos conceptuales y actitudinales.

b) ***Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad de disfrutar de las obras y manisfestaciones artísticas***

Se sugiere tener presente las siguientes orientaciones generales sobre su enseñanza en el aula:

1. Desarrollar la sensibilidad estética por medio del uso de medios de expresión verbal, corporal, plástica, visual, músical y matemática. Esto supone potenciar en el aula no sólo la expresión verbal sino los demas modos de expresión.

2. Desarrollar el razonamiento lógico, verbal y matemático de modo progresivo y, a ser posible, diariamente.

3. "El desarrollo de [la] creatividad será responsabilidad de todas las áreas. Para ello será necesario, a lo largo de la etapa, que el alumno progrese en el dominio de los diferentes medios de expresión a través de la percepción, la asimilación, la imitación, la representación y la creación e improvisación de modelos, situaciones, ideas y sentimientos basados en el uso de recursos expresivos y comunicativos.

Las apreciaciones de los escolares acerca de ciertos productos culturales, obras de artistas actuales o del pasado, les proporcionará elementos para apreciar determinadas relaciones y, a la inversa, el hecho de que ellos mismos se encuentren en situación de llevar a cabo una producción mediante los distintos códigos (verbal, corporal, visual, plástico,

musical o matemático) les permitirá una mejor lectura, comprensión e interpretación de las producciones de otros" (*Educación Primaria. Introducción a la Etapa*. Diseños Curriculares de Canarias, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, pp. 39).

Este objetivo subraya principalmente el aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales aunque su logro requiere la participación de contenidos conceptuales.

c) ***Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución***

En cuanto a este objetivo se sugiere tener presente las siguientes orientaciones generales sobre su enseñanza en el aula:

1. Facilitar a los alumnos "la oportunidad de familiarizarse con procesos que propicien la exploración y resolución de problemas como comprensión y expresión, extracción de datos, análisis de éstos, su representación en forma gráfica, formulación de hipótesis, búsqueda de información, comprobación de resultados, etc.

No habrá de olvidarse que es preciso contar con apoyos manipulativos, gráficos, y con la funcionalidad de los aprendizajes; es decir: con la aplicación a contextos reales de los estudiantes" (*Educación Primaria. Introducción a la Etapa*. Diseños Curriculares de Canarias, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, pp. 41-42).

2. Todo lo anterior implica el desarrollo de una metodología de enseñanza que permita el aprendizaje por descubrimiento y en la que el profesor no se limite a exponer a los alumnos los contenidos ya elaborados que han de aprender.

Este objetivo se centra y subraya la importancia del aprendizaje de contenidos procedimentales, no sólo conceptuales.

d) ***Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa***

Se sugiere tener presente las siguientes orientaciones generales sobre su enseñanza en el aula:

1. Plantear la enseñanza en el aula de modo que a los alumnos les sea posible identificar y plantear problemas a partir de situaciones de la vida cotidiana.

2. Este objetivo pretende "fomentar en los escolares la capacidad de buscar, reconocer, plantearse y resolver situaciones. Ello supone en primer lugar promover en ellos la curiosidad y el afán por descubrir las causas que originan determinados hechos o las leyes y principios que los rigen" (*Educación Primaria. Introducción a la Etapa*. Diseños Curriculares de Canarias, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, p. 39).

3. "Para el logro de este objetivo deberán diseñarse actividades que... ayuden [al estudiante] a desarrollar las capacidades de observación, comparación de datos, realización de experiencias, análisis de fenómenos, planteamiento de hipótesis, construcción de modelos que faciliten la comprensión de determinados hechos, la planificación de su trabajo, etc." (*Educación Primaria. Introducción a la Etapa.* Diseños Curriculares de Canarias, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, p. 40).

4. Este objetivo tiene mucha relación con el anterior por ello también implica el desarrollo por parte del profesor de una metodología de enseñanza basada en la investigación, en la que éste no se limite a exponer a los alumnos los contenidos ya elaborados que han de aprender sino que sean los alumnos los que a través de su acción (física y mental) accedan al conocimiento de la realidad.

Este objetivo se desarrolla a través de los tres tipos de contenido que presenta el formato de la reforma: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

e) ***Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas***

Este objetivo tiene que ver principalmente con contenidos actitudinales en lo referente al ámbito afectivo individual y en su proyección en la práctica.

"En la consecución de este objetivo desempañará un papel muy decisivo la clase de interacciones sociales que los alumnos vayan a mantener. Así, por ejemplo, durante la clase, el docente deberá potenciar comportamientos que refuercen la confianzaen sus capacidades, les haga tomar conciencia de sus posibilidades y del valor del esfuerzo, les enseñe a ser consecuente y equilibrados en el establecimiento de reglas de actuación ante conducats inapropiadas, les acostumbre a dialogar entre ellos mismos y con el propio educador, etc." (*Educación Primaria. Introducción a la Etapa.* Diseños Curriculares de Canarias, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, p. 32).

f) ***Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan***

Este objetivo tiene que ver, básicamente, con contenidos actitudinales en lo referente al trabajo en grupo. A la luz del mismo se proponen las siguientes orientaciones generales:

1. Fomentar el trabajo en equipo en el aula.

2. Procurar que los alumnos y alumnas elaboren normas de relación en clase y que aprendan a respetarlas. El hecho de que sean los propios estudiantes quienes establezcan las reglas puede contribuir a que las asuman con más facilidad que si fueran establecidas por el profesor.

3. Fomentar en el alumnado el respeto y la valoración hacia las manifestaciones de compañeros y compañeras de clase, e incluso hacia su silencio, es decir: las ocasiones en que prefieren no manifestarse.

g) ***Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, razas y otras características individuales***

Consideramos que este objetivo es muy importante dado el contexto sociocultural en el que está enclavado el centro. Por ello se sugiere:

1. Fomentar el no discriminar a otros por diferencias sociales, de rendimiento escolar, de capacidad de aprendizaje, etc.

2. Estar atentos, como docentes, a nuestras actitudes de discriminación hacia otras personas ya que los alumnos tenderán a imitarnos.

Este objetivo también tiene que ver con contenidos actitudinales principalmente en lo relativo a relaciones interpersonales constructivas y no discriminatorias.

h) ***Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos***

Este objetivo también tiene que ver con contenidos actitudinales principalmente en lo relativo a la asunción de los valores que deben regular la convivencia humana y a su puesta en práctica.

i) ***Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente***

Este objetivo tiene que ver principalmente con el desarrollo de contenidos conceptuales y actitudinales.

j) ***Conocer el patrimonio cultural y participar en su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como los derechos de los pueblos y los individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de sus derechos***

Este objetivo tiene que ver principalmente con el desarrollo de actitudinales.

k) ***Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida***

Este objetivo se desarrolla a través de los tres tipos de contenido que presenta el formato de la reforma: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

7. PERSPECTIVAS para el próximo curso

Teniendo en cuenta el trabajo realizado y a partir del mismo el próximo curso podría seguirse trabajando en la elaboración del PCC según el esquema siguiente:

Septiembre 1993

1. Discusión de la posibilidad de organizar clases de apoyo. Personas y tiempos disponibles. Toma de decisiones al respecto.

2. Discusión de los objetivos generales de etapa. Terminar la adaptación al centro.

2.1. ¿Cómo vamos a entender el objetivo (***qué significa*** para nosotros) y qué alcance le vamos a dar? ¿Qué ***contenidos*** de aprendizaje serán más apropiados para la consecución del objetivo?

2.2. ¿Qué tipo de ***metodología*** o de ***actividades didácticas*** son más apropiadas para la consecución del objetivo? ¿Qué tipo de ***materiales y recursos*** son más apropiados para la consecución del objetivo?

2.3. ¿Qué ***metas del centro*** están implícitas en el objetivo? (Cada equipo docente trabaja los objetivos consideramos más importantes para el ciclo. Luego habrá puesta en común.)

2.4. ¿Qué *relación* existe entre los Objetivos Generales de etapa y los Objetivos Generales de cada Area? (Trabajo en pequeños grupos [interciclos]-distribuyéndose las diversas áreas- y puesta en común.)

3. Planificación del trabajo de elaboración del PCC para el resto del curso. (PROPUESTA:

3.1. Anotar los ***contenidos que se están dando*** en cada ciclo (esto puede realizarse poniendo en común los contenidos que se están dando en cada nivel). Cada equipo docente trabaja los contenidos de su ciclo.

3.2. ***Contrastar*** *los contenidos que se están dando* ***con los mínimos curriculares*** - Decreto de currículo del 14-9-91 (o con los Diseños Curriculares de Canarias). Cada equipo docente trabaja los contenidos de su ciclo. Luego habrá una puesta en común.

3.3. Seleccionar ***qué contenidos*** *se van a dar* ***en cada ciclo***. Cada equipo docente trabaja los objetivos consideramos más importantes para el ciclo. Luego habrá una puesta en común.

3.4. ***Secuenciar y organizar*** *los contenidos* ***dentro de cada ciclo***. Cada equipo docente trabaja los objetivos consideramos más importantes para el ciclo. Luego habrá una puesta en común.)