

Curso 1996/97  
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

**JUVENAL PADRÓN FRAGOSO**

**La colaboración como forma de trabajo  
del profesorado en los centros  
de Educación Primaria en Tenerife  
(un estudio de las relaciones de trabajo  
del profesorado y los procesos  
de enseñanza-aprendizaje en el aula)**

**Director**  
**AMADOR GUARRO PALLÁS**



**SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS**  
**Serie Tesis Doctorales**

A mis padres, Antonio y Julia.

*IN MEMORIAM*

A Tay, Taysa y Guetón

*Decimos Técnicas Freinet y no Método Freinet para dejar bien claro que no se trata de una construcción teórica e ideal, sino una nueva técnica de trabajo que tiene la ventaja de haber nacido, de haber sido experimentada y de evolucionar en el marco de nuestras clases. Esta técnica necesita, como todas las técnicas, una porción más o menos decisiva de consideraciones pedagógicas o filosóficas, pero sobre todo precisa instrumentos de trabajo adecuados, condiciones de trabajo satisfactorias, la preparación o la reeducación de los obreros especializados que son los educadores (Freinet, 1976, 33).*

Quiero dedicar esta página a las personas que con su *colaboración* han facilitado el camino para construir este modesto peldaño:

**Manuel Area Moreira**  
**Ana D. Correa Piñero**  
**Luis Feliciano García**  
**Ernesto Gil López**  
**Ana Isabel González Carracedo**  
**Amador Guarro Pallás**  
**Rosa M. Güemes Artilles**  
**Javier Marrero Acosta**  
**Juana R. Noda Darias**  
**Santiago Paz Pérez**  
**Wenceslao L. Peñate Castro**  
**Julián Plata Suárez**  
**Marta I. Sánchez Déniz**  
**Pablo J. Santana Bonilla**  
**José A. Morales García**

**A los maestros y maestras que me prestaron su valiosa *colaboración*.**

## INDICE GENERAL

<b>PRESENTACIÓN E INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>I. Planteamiento y justificación de la investigación.....</b>	<b>1</b>
<b>II. Clarificación y delimitación del objeto de estudio.....</b>	<b>7</b>
1. La colaboración entre el profesorado.....	7
2. Los procesos cooperativos en el aula.....	9
<b>III. Objetivos de la investigación.....</b>	<b>14</b>
1. Objetivos concretos.....	18
<b>PARTE I. COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y EN EL AULA.....</b>	<b>24</b>
<b>Presentación.....</b>	<b>24</b>
<b>Capítulo I. Panorama general de la investigación sobre el trabajo entre el profesorado.....</b>	<b>26</b>
1. La enseñanza en equipos docentes (team teaching) y el trabajo colaborativo.....	27
2. La mejora de la escuela, el desarrollo profesional de los docentes y el trabajo colaborativo.....	50
3. La escuela como lugar de trabajo profesional, la enseñanza como profesión y el trabajo colaborativo.....	61
<b>Capítulo II. La enseñanza-aprendizaje cooperativos en el aula.....</b>	<b>91</b>
1. Desarrollo de las teorías sobre la enseñanza-aprendizaje cooperativos.....	92
1.1 Los antecedentes teóricos sobre la enseñanza-aprendizaje cooperativos.....	93
1.2 Las principales corrientes sobre la enseñanza-aprendizaje cooperativos.....	102
1.2.1 La Escuela de Ginebra.....	103
1.2.2 La Escuela Soviética.....	107
1.2.3 La Escuela Norteamericana.....	111
2. El Currículum Cooperativo: una aproximación inicial.....	118
2.1 A modo de justificación: qué entendemos por	

enseñanza-aprendizaje cooperativos.....	119
2.2 Bases para la construcción de un currículum cooperativo.....	137
2.2.1 Finalidades de un currículum cooperativo.....	142
2.2.2 Selección y organización de los contenidos.....	146
2.2.3 Los principios metodológicos.....	153
2.2.4 Evaluación de la enseñanza-aprendizaje cooperativos.....	176.

<b>PARTE II. ESTUDIO SOBRE LOS DETERMINANTES DE LAS RELACIONES DE TRABAJO DEL PROFESORADO, LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS.....</b>	<b>183</b>
--	------------

<b>Presentación.....</b>	<b>183</b>
--------------------------	------------

<b>Capítulo I. Metodología.....</b>	<b>185</b>
-------------------------------------	------------

1. Formulación del problema general de investigación.....	184
2. Diseño de la investigación.....	187
2.1 Muestra.....	190
2.2 Instrumentos.....	191
2.1.1 Descripción de los instrumentos.....	192
2.1.2 Proceso de elaboración de los instrumentos.....	197
2.3 Procedimiento de recogida de datos.....	202

<b>Capítulo II. Resultados.....</b>	<b>205</b>
-------------------------------------	------------

1. Análisis factorial y fiabilidad de la escala tipo de relaciones de trabajo entre profesores.....	208
2. Análisis de la fiabilidad de las escalas de condiciones organizativas para el trabajo en equipo y de condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos.....	211
2.1 Escala de condiciones organizativas para el trabajo en equipo.....	211
2.2 Escala de condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos.....	212
3. Descripción de la muestra en función del estilo de trabajo.....	213
4. Determinación del estilo de trabajo del profesorado	

en función de las condiciones organizativas del centro.....	216
5. Determinación del estilo colaborativo en función de las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos.....	230
6. Las relaciones entre los codeterminantes: las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos.....	238
7. Determinantes sociodemográficos en el estilo colaborativo.....	246
7.1 El tamaño del centro.....	247
7.2 La antigüedad.....	247
7.3 Situación administrativa.....	247
7.4 Pertenencia al equipo directivo actual.....	248
7.5 Pertenencia al equipo directivo anterior.....	248
7.6 Nivel de enseñanza	
8. Determinantes sociodemográficos de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo.....	249
8.1 El tamaño del centro.....	250
8.2 La antigüedad.....	253
8.3 Situación administrativa.....	254
8.4 Pertenencia al equipo directivo actual.....	255
8.5 Pertenencia al equipo directivo anterior.....	256
8.6 Nivel de enseñanza.....	258
9. Determinantes sociodemográficos de las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos.....	258
9.1 El tamaño del centro.....	258
9.2 La antigüedad.....	263
9.3 Situación administrativa.....	263
9.4 Pertenencia al equipo directivo actual.....	265
9.5 Pertenencia al equipo directivo anterior.....	266
9.6 Nivel de enseñanza.....	268
10. Niveles de estilo colaborativo en relación con los determinantes debidos a las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos.....	273
11. La participación diferencial de las dimensiones evaluadas en la predicción del estilo colaborativo.....	277
12. Una <i>addenda</i> final: Las estructuras factoriales de las escalas de condiciones organizativas para el trabajo en equipo y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos.....	279
12.1 La estructura factorial de la escala de condiciones organizativas para el	

trabajo en equipo.....	280
12.2 La estructura factorial de la escala de condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos.....	288
<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>296</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>306</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>310</b>
<b>APÉNDICES.....</b>	<b>327</b>

# PRESENTACIÓN E INTRODUCCIÓN

---

*Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo. Muchos capítulos de este libro han documentado las palabras de los profesores que dan evidente testimonio de estos peligros. A medida que las escuelas ingresan en la era postmoderna, algo habrá que hacer. Quizá sea con respecto a la calidad del aprendizaje en el aula, cuando los profesores se multipliquen y el currículum se amplíe cada vez más para apenas conseguir hacer frente a más y más exigencias. Quizá sea en relación con la salud, la vida y la energía de los profesores, cuando vayan siendo aplastados bajo las presiones de los múltiples cambios ordenados. O quizá sea en relación con las estructuras y culturas básicas de la escolarización, reinventadas para los fines del mundo postmoderno y las presiones que han de afrontar, y realineadas con ellos. Éstas son las rígidas opciones ante las que nos encontramos. Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas (Hargreaves, 1996, 287).*

## I. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo que aquí desarrollamos es una exploración sobre la colaboración

entre el profesorado y su relación con la existencia de experiencias didácticas cooperativas en las aulas. Por lo tanto, el trasfondo sobre el que hemos montado nuestra investigación parte de una concepción de las relaciones profesionales del profesorado y las interacciones alumno-alumno, basadas en el trabajo conjunto. Esto se sustenta en una plataforma ideológica comprometida con una perspectiva de innovación y de cambio en la escuela, así como de compromiso con la sociedad.

No es la primera vez que nos enfrentamos a esta temática. Con anterioridad (años 1978 a 1989), ya la habíamos abordado, aunque desde otra perspectiva: la práctica del maestro que buscaba nuevas maneras de enseñar y de interrelacionarse profesionalmente con sus colegas, para encontrar un sentido más motivador a su profesión. En muchas ocasiones, desde convicciones ingenuas, unos pocos nos lanzábamos a desarrollar iniciativas tendentes a orientar el trabajo conjuntamente. O bien, practicábamos en el aula experiencias didácticas en las que los alumnos aprendían en equipo a través de procesos de descubrimiento. En esas experiencias, donde la reflexión y el análisis no partían siempre de una verdadera relación entre la práctica de enseñar y la investigación pedagógica, se fueron forjando unas inquietudes que más tarde nos iban a permitir conectar la investigación para la tesis doctoral con muchos de los aspectos que en nuestra práctica como maestro ya habíamos intuido. Ahora, podemos entender las posibilidades y las dificultades de aquellas experiencias que, sin saberlo entonces, tenían que ver con dos líneas de investigación, la colaboración entre el profesorado y la enseñanza-aprendizaje cooperativos, que tienen en común la interacción social para alcanzar unas metas.

Cuando hablamos de relaciones de trabajo entre profesores nos referimos a los modelos organizativos que éstos adoptan para llevar a cabo sus tareas de enseñar, en interrelación con el resto del profesorado en el contexto del centro

escolar. Dichos modelos se mueven en general en un segmento que en un extremo representa el *aislamiento* y en el otro la *colaboración* (Little, 1982; Little, 1990a y b; Little & Bird, 1984; Mahaffy, 1989; Santana, 1995), tal y como explicaremos en el capítulo 1.

La importancia del tipo de relaciones de trabajo del profesorado en esta investigación, es obvia por la estrecha relación paradigmática que mantiene con la enseñanza y el aprendizaje cooperativos.

Nuestra introducción en el tema sobre el estilo de trabajo del profesorado, y en concreto con el trabajo conjunto, se basa en una investigación que nos precede y que se encuentra en la misma línea de trabajo. Nos referimos en concreto al trabajo de Santana (1995), en el cual el eje central de la investigación lo constituyen las relaciones de trabajo entre profesores. En este sentido dicho autor plantea que:

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 (Santana, 1995, 322).

Otros autores, apuntan lo siguiente:

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).

Estos autores coinciden en afirmar que la escuela como unidad de cambio es el epicentro de cualquier proyecto de cambio educativo que pretenda obtener buenos resultados.

Más tarde, a mediados de la década de los años 80, se matizó este punto al sustituir la idea del centro como unidad de cambio por la de *foco principal para la mejora y el cambio educativo* (Santana, 1995). Las investigaciones producidas en torno a este tema han demostrado que las escuelas que alcanzan mayores mejoras son aquellas que trabajan en contextos colaborativos ( Hoyle, 1980; Gimeno Sacristán, 1989a; OCDE, 1991; Moreno Olmedilla, 1992).

Los estudios acerca de la formación del profesorado también coinciden en que ésta debe partir preferentemente de la problemática concreta que tiene el centro, así como que el recurso principal de dicha formación procede del intercambio interno y de la colaboración que se genere.

Las aportaciones procedentes del estudio del currículum (Gimeno Sacristán, 1987, 1989b; Hargreaves, 1991b y Stenhouse, 1984, 1987), ponen en claro que la fase importante en cuanto a éste, es su desarrollo o puesta en práctica. Destacando, al mismo tiempo, que este proceso es un medio importante e incomparable para el perfeccionamiento del profesorado, así como de la mejora de la enseñanza.

Stenhouse (1984, 222) señalaba que:

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 currículum.

Las investigaciones que se han encargado de estudiar las organizaciones escolares destacan que las relaciones de trabajo del profesorado son el núcleo en el que descansa ésta (Hargreaves, 1991b, Little, 1982)).

Santana (1995, 325) expone que *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 dominante en la mayoría de los centros educativos.*

Por último, la relevancia de las relaciones de trabajo como tema de estudio queda manifiesta, tanto en la reforma educativa actual, como en los diversos proyectos de desarrollo y mejora escolar realizados en varias comunidades autónomas. En distintos documentos ministeriales y de las Consejerías de Educación se reconoce, aunque sólo sea teóricamente, que el trabajo en equipo del profesorado es fundamental para el éxito de la reforma.

La pertinencia del aspecto principal de nuestra investigación, es decir, las relaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos con el trabajo conjunto del profesorado, no viene evidenciada como sucede con el aspecto anterior, por estudios que se hayan ocupado desde esta perspectiva del tema; sino que, por un lado, se han realizado investigaciones sobre la colaboración entre el profesorado, y, por otro, sobre la enseñanza y el aprendizaje cooperativos<sup>1</sup>, pero ambos aspectos no se han abordado de manera integrada.

La enseñanza y el aprendizaje cooperativos no se pueden interpretar como si fueran la panacea para los problemas actuales de la educación. Es verdad que los estudios realizados al respecto han demostrado su eficacia para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, desarrollar la motivación, propiciar actitudes

---

<sup>1</sup>Fundamentalmente sobre los procesos de aprendizaje.

positivas hacia la escuela, etc.; incluso se advierten conexiones potenciales con tendencias pedagógicas en boga, como puede ser lo que se denomina *pedagogía de la diversidad*, lo que dota a este tema de gran actualidad (Aldelfer, 1992; Johnson, D.W. & Johnson, F.P., 1994; Levine y Moreland, 1990 y Slavin, 1992 a y b), aunque su origen se puede situar muy atrás en el tiempo.

Ahora bien, debemos partir del hecho de que, independientemente de los importantes antecedentes pedagógico-didácticos de los que hablaremos en el apartado 1 de este trabajo, las aportaciones principales en la actualidad provienen del campo de la psicología social. A esto, habría que añadir que recientemente se vislumbran intereses sobre el tema que provienen de otros campos diferentes a los que tradicionalmente se han ocupado de ello. En este sentido González y colaboradores (1996, 12) señalan que:

Ya no es solamente el ámbito de la Psicología Social propiamente dicha donde se estudia, sino que también adquiere relevancia en otras áreas y es quizás en las organizaciones dónde se ve con mayor claridad.

Sin embargo, desde la teoría e investigaciones pedagógicas y didácticas recientes creemos que no se ha asumido con decisión el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Y, es en esta dirección por la que nosotros hemos orientado este trabajo, con el objeto de recuperar un terreno -sin ánimos acaparadores o exclusivistas- que, desde nuestro punto de vista, comenzaron a trabajar los pedagogos.

Por otra parte, en la práctica del aula los enseñantes han prodigado y prodigan multitud de experiencias prácticas perfectamente identificables con las concepciones curriculares cooperativas, pero desprovistas de los estudios teóricos necesarios para conocer bien cómo funcionan dichos procesos y cómo se pueden

llevar a cabo de forma más eficaz.

Es más, desde la perspectiva de la reforma educativa actual se pone de manifiesto la importancia del trabajo cooperativo de los alumnos.

Pero, las necesidades de la investigación obligan a moldear y acotar la manera o el enfoque de lo qué vamos a investigar y cómo lo vamos a investigar. Es decir, tenemos que tener en cuenta lo que se ha investigado anteriormente y qué podemos aportar nosotros al tema. En ese sentido, la preocupación de este trabajo ha estado relacionada con la comprensión de los contextos de trabajo colaborativos del profesorado y la determinación que pudieran tener éstos en el desarrollo de una tradición curricular caracterizada por la transformación de las relaciones sociales en el aula en una perspectiva opuesta a la competición y al individualismo.

## **II. CLARIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

De acuerdo con las consideraciones expuestas más arriba es pertinente clarificar y delimitar nuestro objeto de estudio. Primero, abordaremos la colaboración entre el profesorado, y en segundo lugar, analizaremos la dimensión pedagógica y didáctica de los procesos cooperativos en el aula.

### **1. LA COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO**

El primer tema de este trabajo lo constituyen las relaciones de trabajo del profesorado y, en concreto, las relaciones de tipo colaborativo. Es decir, estudiaremos las diversas formas que tiene el profesorado de organizar y realizar su tarea de enseñanza en relación con el resto de compañeros. Estas formas se

manifiestan, como se verá más detenidamente en la revisión teórica, desde el aislamiento a la colaboración

Las relaciones de trabajo del profesorado se han analizado desde distintas perspectivas:

En primer lugar, diferentes estudios sobre innovación educativa demuestran que el cambio debe centrarse en la escuela como sistema social (Hoyle, 1980; Escudero Muñoz, 1988; Fullan, 1991). Las razones más importantes para considerar la escuela como *unidad de cambio* (Hoyle, 1980) son, por un lado, las innovaciones curriculares que afectan al conjunto de la escuela y no a zonas de ésta o individuos solos; por otro, y en relación con lo anterior, las decisiones con respecto a la innovación las tiene que adoptar el grupo, y no sus miembros por separado.

Por otra parte, los cambios con mayor perdurabilidad no son los que influyen en los aspectos didácticos, sino en el estilo de trabajar el profesorado y el papel que juegan en las decisiones relativas al currículum (Gimeno Sacristán, 1987a).

En segundo lugar, hay que advertir que las aportaciones procedentes del campo de la formación y el perfeccionamiento del profesorado apuntan en este mismo sentido: que el centro de interés o el punto de partida para diseñar la formación profesional ha de ser la problemática del centro; y, en relación con esto; se comprueba que los propios profesores son los mejores agentes para la formación permanente de sus propios colegas (Santana, 1995).

En tercer lugar, el desarrollo del currículum o su puesta en práctica es otro

de los medios para el perfeccionamiento del profesorado (Gimeno Sacristán, 1986, Stenhouse, 1987).

Y, en cuarto lugar, los estudios acerca de las organizaciones escolares (Bolivar Botia, 1993; Hargreaves, 1991a, 1994/95, 1996) apuntan que la escuela como organización se explica por medio de las relaciones que mantiene el profesorado.

Si nos fijamos, la reforma educativa que se viene desarrollando es un buen exponente de la relevancia de los equipos docentes en el cambio educativo, ya que crear grupos cohesionados de profesores supondrá una garantía decisiva para la implantación de dicha reforma. La implantación de un currículum *abierto y flexible* no es factible sin la existencia del trabajo conjunto entre el profesorado. Asimismo, los cambios organizativos que deben producirse en este proceso tampoco pueden desvincularse de las posibilidades y dificultades de la colaboración entre el profesorado (Santana, 1995).

## **2. LOS PROCESOS COOPERATIVOS EN EL AULA**

El principal problema que se aprecia en este apartado es la insuficiencia, o incluso inexistencia en la actualidad, de aportaciones en el campo pedagógico-didáctico a los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Por ello, en nuestra búsqueda de este tipo de fuentes volveremos de nuevo a los autores que estudiamos en nuestra época de estudiantes y maestros, sobre todo, Celestín Freinet<sup>2</sup>. Por otra parte, nuestra investigación analiza este modelo de enseñanza y

---

<sup>2</sup>Su pedagogía tiene como característica principal la cooperación entre maestros, entre alumnos y de ambas partes.

aprendizaje cooperativos, en cuanto que contempla la colaboración en un sentido amplio: profesorado, alumnado y sociedad. No obstante, y dadas las limitaciones del presente estudio, se atiende especialmente al ámbito del contexto escolar y se estudian las interrelaciones que se producen entre el profesorado, el alumnado y de ambos estamentos entre sí.

Pero, también sabíamos que éste es un tema interdisciplinario, lo que implica investigar, asimismo, en otros campos concretos, como son los de la Psicología de la Educación, Sociología de la Educación y Psicología Social de la Educación, desde las que actualmente se abordan los principales estudios sobre este fenómeno, y era preciso acometer los análisis necesarios para entender el problema que queríamos investigar, aunque fuera desde otro ángulo.

¿Qué importancia tienen los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos para que se conviertan en el tema de una tesis? Aunque se explicará con más detenimiento en otros apartados, adelantamos algunas de las razones y, entre ellas, las ideológicas que subyacen a cualquier trabajo científico.

Pensamos que, en una sociedad como la actual, en la que se producen fenómenos tan llamativos como un impetuoso desarrollo de los medios de producción y su internacionalización, el tratamiento y construcción de la información a través de modernas tecnologías, la vorágine del consumo, la superespecialización, etc., que tienen importantes consecuencias para el futuro más inmediato, la educación no puede dejarse al margen y se la debe dotar de una capacidad idónea para dar una respuesta adecuada a todo ese cambio, facilitando una formación de los futuros ciudadanos que les permita saber qué sentido tiene todo eso y puedan adoptar una postura activa frente a todo ello.

Aunque algunos desconfíen, e incluso nieguen, que a estas alturas de la historia se pueda producir una transición a otro modelo de sociedad, habría que pensar que posiblemente estemos en ello y que éste haya que considerarlo como un largo periodo de cambios sociales y como una prolongada revolución cultural, con avances y retrocesos, donde el individualismo y la competitividad den paso a un pensamiento que priorice el interés colectivo sobre el privado.

Si queremos hablar seriamente de futuro, es preciso un cambio de actitudes ante el conocimiento y la cultura. Descartes señaló con enorme precisión ese posible camino: desarrollar un proceso de análisis y síntesis para conocer el todo: es decir, presentar las cuestiones que deben ser estudiadas con claridad, separar las partes para su análisis, arrancar de lo concreto a lo abstracto, e innovar metodológicamente. Esto se relaciona con que las actividades de enseñar y aprender no consisten en aumentar el depósito de la memoria humana con toda una serie de contenidos en un desordenado amontonamiento, como si de un trastero se tratara, sino en ayudar a convertir la mente humana en un órgano que sepa organizar la búsqueda de información y los medios disponibles para entender las cuestiones planteadas y buscar las soluciones a los problemas. El proceso que conduce a ese planteamiento no es un camino en solitario, sino colectivo. Por eso, los modelos individualistas o competitivos (como el aislacionismo) no pueden ser las referencias que conduzcan a un proceso de ese tipo; o al menos de manera predominante.

Es lamentable que la mayoría de las personas vivan aún en un ambiente de ignorancia, sin tener una idea aproximada de cuáles son sus capacidades y de cómo funcionan sus propios mecanismos cognoscitivos, dando lugar a lo que se ha

denominado fracaso escolar. Pero, no menos lamentable es que los sistemas educativos no logren el objetivo básico de formar ciudadanos. Y ello se debe, en gran medida, a la predominancia del individualismo y a la competitividad en los contextos escolares.

Es cierto que la escuela no puede enseñarlo todo; pero, entre sus aspiraciones, cabe la de proporcionar unos instrumentos de análisis con los que poder llevar a cabo la interpretación de la realidad de la que formamos parte, y, al mismo tiempo, tener acceso a una formación con la que actuar de forma competente sobre esa realidad. Para ello, es necesario transformar los procesos para la adquisición del saber en una experiencia basada en la socialización. Este planteamiento pedagógico se justifica por las aportaciones de la investigación, que demuestran la enorme influencia que tiene la interacción cooperativa entre los alumnos dentro del aula sobre una serie de variables educativas, como son el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el nivel de adaptación a las normas establecidas, la potenciación de la autoestima, el rendimiento académico, actitudes escolares positivas, aceptación efectiva de la integración, etc. En definitiva, lo que queremos decir es que la inteligencia se construye socialmente y la escuela debe emplear este principio en toda su potencialidad.

Las conclusiones más importantes que se desprenden de las investigaciones sobre las ventajas de los modelos cooperativos sobre los individualistas y/o competitivos en cuestiones como el rendimiento escolar, el autoconcepto o las expectativas de los alumnos frente a las tareas escolares (Johnson, Maruyama *et al.*, 1981; Slavin, 1989-1990), o en procesos de integración escolar, ya sea de niños con necesidades educativas especiales (Johnson y Johnson, 1986) o de grupos

sociales minoritarios (Sharan *et al.*, 1984), de forma sucinta, son las siguientes :

- a) La cooperación ofrece mejores resultados a la hora de fomentar el rendimiento y la productividad en todas las áreas de conocimiento, en todas las edades y niveles educativos (sobre todo en los niveles no universitarios) y en tareas relacionadas con la adquisición de conceptos, solución de problemas, retención y memoria, habilidades motoras y formulación de hipótesis.
- b) La cooperación se muestra más eficaz en el desarrollo del razonamiento.
- c) La cooperación mejora mucho más la motivación escolar de los alumnos y alumnas.
- d) La cooperación es superior en el desarrollo de las habilidades sociales que incrementan la tolerancia, la aceptación de los compañeros y la participación social.

En resumen, posiblemente, la mejor carta que puede jugar la pedagogía cooperativa en el contexto de la sociedad actual, sea su potencialidad para contribuir a transformar la realidad, dentro y fuera de la escuela.

### **III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En el plano de las apreciaciones realizadas en la revisión teórica, el aspecto central de este trabajo consistió en una investigación que aborda seis objetivos principales que se estructuran teniendo en cuenta unos determinados criterios de interrelación entre ellos: la revisión teórica, la exploración del estilo de trabajo del

profesorado y del modelo organizativo en que se apoyan, la influencia de variables sociodemográficas, el análisis de las opiniones del profesorado acerca de los elementos didácticos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos y la comprobación de posibles relaciones entre ambas dimensiones, cuando los profesores y profesoras trabajan de forma colaborativa.

**1) Revisión teórica: describir desde la perspectiva teórica la manera de organizar, desarrollar y entender la colaboración entre el profesorado y la enseñanza-aprendizaje cooperativos.**

Existe una superposición de tres corrientes teóricas en el estudio de la colaboración entre el profesorado: *la enseñanza en equipos docentes (team teaching)*, *la mejora de la escuela y el desarrollo profesional de los docentes*, y *la escuela como lugar de trabajo profesional y la enseñanza como profesión*. Por otro lado, encontramos una serie de disciplinas, la *Sicología del Aprendizaje*, la *Sicología Evolutiva* y la *Sicología Cognitiva*, así como determinadas *Ciencias Sociales* (la *Sociología de la Educación* y la *Sicología Social de la Educación*) que se encargan en la actualidad de abordar, también de forma superpuesta, el tema de la enseñanza y el aprendizaje cooperativos. Éstas, a su vez, vienen precedidas por diversas aportaciones desde el campo de la Pedagogía y la Didáctica sobre el mismo tema, pero que quedan interrumpidas o debilitadas a partir de los años 60, con excepción de los movimientos de cooperación educativa que perviven en algunos países, pero con escasa influencia teórica. Desde estos múltiples campos que, sin embargo, confluyen en la conceptualización y aclaración de los temas descritos, pensamos que las cuestiones objeto de estudio se convierten en un tema multidisciplinar por su propia complejidad, en el que, desde nuestra perspectiva, es necesario contribuir con aportaciones propias en una dinámica interdisciplinaria.

## **2) Conocer qué tipo de relaciones de trabajo son predominantes.**

Los profesores para trabajar en los centros establecen unas relaciones basadas en estilos de trabajo diferentes. En general dicho trabajo lo podríamos clasificar en tres categorías para su estudio: no colaborativos, poco colaborativos y colaborativos. El estudio de dichas relaciones de acuerdo con la opiniones del profesorado sobre determinadas dimensiones de las relaciones de trabajo, nos permitirá saber cómo se manifiesta dicho estilo.

## **3) Estudiar las relaciones de trabajo entre profesores y explorar, a su vez, las posibles conexiones entre éstas y determinadas condiciones organizativas (política institucional, la organización interna del profesorado en el centro y el ciclo, la formación para el trabajo en equipo, la organización de espacios y tiempos, la disponibilidad de recursos y el asesoramiento externo).**

La colaboración profesional es algo que, desde las diversas ópticas del profesorado, se puede percibir, construir y reflexionar en el contexto de su práctica. Por tanto, desde la perspectiva del pensamiento del profesor, buscamos la representación del trabajo conjunto y su organización práctica. Nos interesa saber, por tanto, cómo colabora el profesorado en el contexto de nuestras escuelas y qué aspectos), o bien dimensiones organizativas (como la política institucional del centro, etc.), pueden determinar dicha colaboración. Estos marcos de opinión permiten conocer las creencias y concepciones del profesorado en relación con las referencias teóricas que hemos empleado para estructurar las cuestiones planteadas en ellos y las consecuencias en la vida de los centros; y por otra parte, permiten

establecer el nivel de coincidencia o discrepancia entre los modelos teóricos de la colaboración y la práctica del profesorado sobre tales presupuestos. Es decir, nos darán una visión de lo que el propio profesorado piensa sobre lo que hace, sobre la colaboración en el contexto de su escuela y poder tener una mejor comprensión de dicha práctica.

En suma, se trata de describir, y no tanto de explicar, los procesos de trabajo conjunto entre el profesorado, identificando el tipo de relaciones de trabajo existentes en los centros escolares y señalar algunos indicadores que muestren la relación de diversas variables organizativas con dichas estructuras relacionales.

**4) Analizar las posibles relaciones entre el estilo de trabajo colaborativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en el aula.**

En este caso, siguiendo la lógica de equivalencia o discrepancia entre la teoría por un lado y el pensamiento práctico del profesorado por otro, interesa saber si hay razones para pensar que existe algún tipo y grado de determinación entre el estilo de trabajo colaborativo del profesorado y el que se lleven a cabo en el aula procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

**5) Examinar la posibilidad de relaciones entre las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos.**

Se trata de conocer si los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos propician que el profesorado se organice para trabajar conjuntamente. Es decir, discutir acerca de los objetivos, selección del contenido, etc. de un currículum

cooperativo, podrían ser experiencias impulsoras de estructuras organizativas para la colaboración entre el profesorado.

**6) Sondear la vinculación con factores sociodemográficos (características de antigüedad, tamaño del centro, situación administrativa, pertenencia al equipo directivo actual, pertenencia al equipo directivo anterior y nivel de enseñanza) de: a) las relaciones de trabajo, b) las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y c) las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos.**

Determinados factores sociodemográficos (tamaño del centro, la antigüedad, situación administrativa, pertenencia al equipo directivo actual, etc.) podrían determinar la existencia de un estilo de trabajo colaborativo en las relaciones de trabajo del profesorado. Por lo tanto, aspectos como el tamaño del centro, los años de experiencia docente, la continuidad en la impartición de una misma asignatura, ciclo, etc., o el tiempo de continuidad en el mismo centro deben ser analizados con el objeto de examinar la posible relación. Asimismo, la condición laboral (definitivo o interino), el status jugado en la organización del centro (cargos directivos, coordinadores, etc.) en la actualidad o en el pasado o pertenecer a niveles de enseñanza distintos (Infantil, Primaria y 2ª Etapa EGB o ESO), se suman a los anteriores en el mismo sentido.

**7) Explorar las opiniones del profesorado -colaborativo y no colaborativo- sobre las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos.**

Al igual que en los apartados anteriores, intentamos aquí conocer lo que el profesorado describe, interpreta y valora acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, puede conocerse qué grado de correspondencia existe entre las teorías sobre los métodos cooperativos de enseñanza y lo que realmente opina el profesorado. No se trata -al igual que sucedía en el caso de las relaciones de trabajo- de explicar tales procesos y sus consecuencias, sino de señalar sus características principales, de acuerdo con la opiniones expresadas por el profesorado.

Al mismo tiempo, estos objetivos generales se pormenorizaron en una serie de objetivos concretos que enumeramos a continuación.

## **1. OBJETIVOS CONCRETOS**

A) El primer objetivo general se concretó en los siguientes:

- 1) ¿Existe una perspectiva pedagógica de la enseñanza-aprendizaje cooperativos?
- 2) ¿Es factible una conceptualización del currículum cooperativo?

B) El segundo objetivo general se concretó en los siguientes:

¿Qué estilo de trabajo es predominante?

- 1) ¿Qué relaciones de trabajo son predominantes entre el profesorado?
- 2) ¿Qué relaciones de trabajo son predominantes en los centros estudiados?

3) ¿Existen diferencias en las relaciones de trabajo con respecto al tamaño de los centros?

C) El tercer objetivo general se concretó en los siguientes:

¿Hay alguna relación entre las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y las relaciones de trabajo del profesorado?

1) ¿Hay alguna relación entre la política institucional del centro y el tipo de relaciones de trabajo del profesorado?

2) ¿Hay alguna relación entre la organización interna del profesorado a nivel del centro y el tipo de relaciones de trabajo del profesorado?

3) ¿Hay alguna relación entre la organización de espacios y tiempos y el tipo de relaciones de trabajo del profesorado?

4) ¿Hay alguna relación entre la formación y el apoyo al trabajo en grupo y el tipo de relaciones de trabajo del profesorado?

5) ¿Hay alguna relación entre el apoyo material y el tipo de relaciones de trabajo del profesorado?

6) ¿Hay alguna relación entre el asesoramiento externo y el tipo de relaciones de trabajo del profesorado?

7) ¿Hay alguna relación entre la organización del profesorado a nivel de ciclo y el tipo de relaciones de trabajo del profesorado?

D) El cuarto objetivo general se concretó en los siguientes:

¿Hay alguna relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el tipo de relaciones de trabajo del profesorado?

- 1) ¿Hay alguna relación entre las finalidades del currículum cooperativo y el tipo de relaciones de trabajo del profesorado?
- 2) ¿Hay alguna relación entre el contenido (selección y organización) del currículum cooperativo y el tipo de relaciones de trabajo del profesorado?
- 3) ¿Hay alguna relación entre la metodología (organización del espacio y del tiempo, medios y recursos, papel del profesor, agrupamientos de alumnos, relaciones alumno-alumno) del currículum cooperativo y el tipo de relaciones de trabajo del profesorado?
- 4) ¿Hay alguna relación entre la evaluación del currículum cooperativo y el tipo de relaciones de trabajo del profesorado?

E) El quinto objetivo general se concretó en los siguientes:

¿Hay alguna relación entre las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

- 1) ¿Hay alguna relación entre la política institucional del centro y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos (finalidades, contenidos, metodología y evaluación)?
- 2) ¿Hay alguna relación entre la organización interna del profesorado a nivel del centro y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos (finalidades, contenidos, metodología y evaluación)?
- 3) ¿Hay alguna relación entre la organización de espacios y tiempos y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos (finalidades, contenidos, metodología y evaluación)?
- 4) ¿Hay alguna relación entre la formación y el apoyo al trabajo en grupo y

los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos (finalidades, contenidos, metodología y evaluación)?

5) ¿Hay alguna relación entre el apoyo material y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos (finalidades, contenidos, metodología y evaluación)?

6) ¿Hay alguna relación entre el asesoramiento externo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos (finalidades, contenidos, metodología y evaluación)?

7) ¿Hay alguna relación entre la organización del profesorado a nivel de ciclo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos (finalidades, contenidos, metodología y evaluación)?

F) El sexto objetivo general se concretó en los siguientes:

¿Hay alguna relación entre las características sociodemográficas y: a) el tipo de relaciones de trabajo del profesorado, b) las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y c) los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

1) ¿Hay alguna relación entre la antigüedad y: a) el tipo de relaciones de trabajo del profesorado, b) las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y c) los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

2) ¿Hay alguna relación entre el tamaño del centro y el tipo de relaciones de trabajo del profesorado?

3) ¿Hay alguna relación entre la situación administrativa (interinos o definitivos) y: a) el tipo de relaciones de trabajo del profesorado, b) las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y c) los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

4) ¿Hay alguna relación entre la pertenencia o no al equipo directivo actual y: a) el tipo de relaciones de trabajo del profesorado, b) las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y c) los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

5) ¿Hay alguna relación entre la pertenencia o no al equipo directivo anterior y: a) el tipo de relaciones de trabajo del profesorado, b) las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y c) los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

6) ¿Hay alguna relación entre los niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2.<sup>a</sup> Etapa EGB) y: a) el tipo de relaciones de trabajo del profesorado, b) las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y c) los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos?

G) El séptimo objetivo general se concretó en los siguientes:

¿Las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos, son valoradas de manera diferente por los profesores colaborativos y los no colaborativos?

1) ¿Hay alguna diferencia entre el estilo de trabajo del profesorado y la manera en que el profesorado opina sobre las condiciones organizativas para el trabajo en equipo?

2) ¿Hay alguna diferencia entre el estilo de trabajo del profesorado y la manera en que el profesorado opina sobre el currículum cooperativo?

## PARTE I

### COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y EN EL AULA

#### PRESENTACIÓN

En esta primera parte, considerando el estado general del conocimiento sobre la colaboración entre el profesorado y la enseñanza-aprendizaje cooperativos, hemos estructurado la revisión teórica desde marcos suficientemente amplios que permitan conocer de que manera se han desarrollado la teoría y la investigación en dichos ámbitos.

Aunque no es posible proporcionar un marco teórico único sobre el tema, ni suficientemente contrastado en todos los aspectos, si es posible sistematizar a grandes rasgos, desde una perspectiva interdisciplinar, las diversas líneas conceptuales y analíticas que se han ido configurando en torno a ello.

De acuerdo con los planteamientos de la investigación ya explicados, la revisión teórica se ha centrado en torno a dos apartados principales:

- La colaboración entre el profesorado.
- El currículum cooperativo.

En el primer apartado, la *colaboración entre el profesorado*, se ha realizado una revisión de algunos de los estudios realizados de 1970 a 1995 sobre la colaboración y la colegialidad entre profesores. Para ello, partiendo de la clasificación de Little (1990a), hemos tenido en cuenta tres ámbitos principales:

- a) La enseñanza en equipo.
- b) La mejora escolar y el desarrollo profesional.
- c) La escuela como lugar de trabajo.

El segundo apartado, el *currículum cooperativo*, se centra, a su vez, en dos aspectos:

- a) Conocer las ideas y conceptos básicos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos (Slavin, 1990; Johnson y Johnson, 1974, etc.)
- b) Concretar algunos de los presupuestos básicos del currículum cooperativo.

En resumen, se trata de presentar las ideas y conceptos básicos en que se basa la investigación realizada y que aparece contemplada en la segunda parte del trabajo.

## CAPÍTULO I.

### PANORAMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL TRABAJO COLABORATIVO DEL PROFESORADO

---

- ❶ La enseñanza en equipos docentes (team teaching) y el trabajo colaborativo.
- ❷ La mejora de la escuela, el desarrollo profesional de los docentes y el trabajo colaborativo.
- ❸ La escuela como lugar de trabajo profesional, la enseñanza como profesión y el trabajo colaborativo.

Puesto que nuestra investigación se centra en el estudio de la relación entre el estilo de trabajo de los profesores colaborativos y el modelo de enseñanza empleado en las aulas para producir un aprendizaje cooperativo, comenzaremos nuestro análisis teórico abordando las ideas y conceptos sobre la colaboración y la colegialidad entre profesores, haciendo una revisión bibliográfica desde 1970 a 1995.

Partiendo de la clasificación ofrecida por Little (1990 a), *la enseñanza en equipo, la mejora escolar y la escuela como lugar de trabajo*, presentamos una revisión del conjunto de investigaciones que se han realizado acerca del trabajo conjunto entre profesores.

Existen dos conceptos extremos que definen los estilos de trabajo que mantienen los profesores entre sí: el *aislamiento* y la *colaboración* (Mahaffy, 1989). Posiblemente fue Lortie (1969), el primero en utilizar la idea de aislamiento para explicar que la tarea docente se caracteriza primordialmente por *la privacidad y la soledad*.

En los centros educativos está asumido culturalmente que cada profesor tiene un dominio individual sobre su aula y el trabajo que en ella realiza. De ahí, que no se deba interferir en lo que otro profesor está realizando.

La colaboración es un concepto que, si bien hace tiempo que se utiliza, no ha sido precisado hasta hace poco. Siguiendo a Little (1982), por colaboración definimos una forma de trabajo 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 interaccionando con los colegas de modo que se produce un apoyo y aprendizaje mutuo.

El concepto de colaboración enfatiza la necesidad de coordinación para potenciar las relaciones profesionales y facilitar la comunicación y participación de los miembros del centro escolar.

## **1. LA ENSEÑANZA EN EQUIPOS DOCENTES (TEAM TEACHING) Y EL TRABAJO COLABORATIVO**

Durante los años 70 fueron principalmente dos grupos de investigadores los que prestaron atención al tema de la colaboración en el contexto de innovaciones relacionadas con la enseñanza en equipo (team teaching) 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 Stanford.

-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.

El problema general a que obedecían estas investigaciones era en qué medida los cambios en la tecnología docente (equipos docentes y espacios abiertos) estaban relacionados con las pautas de coordinación de tareas (Interdependencia, colaboración) y con las características de supervisión y gestión de la organización (niveles generales de influencia colegiada, estilo de supervisión).

Son diversos los trabajos que presentaban los resultados obtenidos en los dos grupos de investigación mencionados (Charters, 1973; Cohen, 1981). Los estudios realizados por el grupo de Oregon son abordados por Charters (1980) y Charters y col. (1986), mientras que Cohen (1976) Y Cohen y col. (1979) resumen los resultados obtenidos por el grupo de Stanford.

Dentro de este apartado hemos incluido la revisión de otros estudios que tienen una estrecha relación con el tema de la colaboración entre el profesorado, como son los estudios de Bredo (1975, 1977) y Johnson (1976). Por último, revisamos tres estudios: el de Martin (1975) que trata sobre el orden negociado en situaciones de enseñanza en equipo, el de Little & Bird (1984) sobre equipos colegiados en el ámbito de la escuela como unidad organizativa y el de Zahorik

(1977) sobre la interacción colegiada entre profesores, en el que exploró no sólo en que medida se producía interacción sino también cuál era el contenido de la misma.

Comenzando con las investigaciones del grupo de Stanford, la de Bredo (1975) tiene una íntima relación con el tema de la colaboración entre profesores. Precisamente, el título con el que se difundió en la revista *Sociology of Education* en 1977, es *Relaciones de colaboración entre profesores de la escuela primaria*. Su objeto era estudiar la dimensión horizontal de la organización escolar, o sea, las relaciones colaborativas entre profesores y analizar lo que los profesores de diversos equipos hacían juntos.

En dicha investigación los problemas abordados fueron los siguientes:

-Cómo se relacionan diversos modelos de organización de la enseñanza en equipo con diferentes métodos de coordinación.

-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.

Partiendo de 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 formaban dos variables contextuales, consideradas exógenas: el tamaño del equipo y el contexto de enseñanza (un aula por profesor o espacios compartidos).

El segundo grupo, las variables endógenas se estructuraron en tres tipos. El primero medía el grado de interdependencia en la tarea entre los miembros del

equipo (intercambio de alumnos/enseñanza conjunta del mismo grupo de alumnos). El segundo, incluía tres posibles métodos de coordinación usados por los equipos:

- a) El desarrollo de planes explícitos o política del equipo.
- b) La coordinación jerárquica.
- c) La comunicación horizontal.

El último grupo se refería a la variable dependiente, esto es la influencia colegiada.

Los datos del estudio fueron obtenidos a través de un cuestionario que se pasó a una muestra de 226 profesores de 16 escuelas de la Bahía de San Francisco. Los centros fueron seleccionados teniendo en cuenta el informe de sus directores para maximizar la variedad de posibles formas de colaboración entre profesores y estilos arquitectónicos de los edificios. En dicha muestra aparecían 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 profesores que formaban los equipos tenían el mismo status; 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 informal. Según Bredo (1977) la escasez de equipos numerosos sugiere que hay circunstancias que limitan el tamaño de los equipos. Estos datos, el tamaño reducido y la homogeneidad del status, sugieren que son asociaciones voluntarias.

La variable más compleja de medir fue la interdependencia, ya que, según

Bredo (1977, 302), *hay que tomar en cuenta las diferentes formas en que los profesores pueden trabajar juntos*. Siguiendo a este autor podemos considerar tres situaciones:

- 1) Trabajan aisladamente (la función del *equipo* es compartir ideas o materiales).
- 2) Trabajan conjuntamente con división del trabajo fija (comparten alumnos enseñando cada profesor una materia en la que es especialista, o creando grupos con diferente nivel de rendimiento y encargándose uno de los más atrasados y otro del resto, etc, aunque mantienen el estilo de trabajo aislado).
- 3) Trabajan conjuntamente sin división del trabajo (enseñan al mismo grupo de alumnos la misma materia, etc).

Bredo (1977) utilizó dos medidas diferentes de interdependencia para captar la complejidad de esta variable. La primera, tenía en cuenta si los profesores intercambiaron grupos de alumnos de manera frecuente con otros profesores. La segunda medida, se utilizó para determinar con qué frecuencia cada profesor enseñaba al mismo grupo de alumnos la materia que compartía con otro profesor, es decir, cuándo se manifestaba la enseñanza conjunta.

En aquellos profesores que no hicieron ninguna de estas cosas se consideró que trabajaban solos. Cuanto más frecuentemente intercambiaban los profesores grupos de alumnos, más se manifestaba una división del trabajo constante o fija. Por último, cuanto más frecuentemente enseñaban al mismo grupo de alumnos la misma materia con otro profesor, más trabajaban conjuntamente de un modo flexible.

Por otro lado, se observó que la frecuencia con 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 es más probable que los equipos opten por una división estable del trabajo que por un estilo de trabajo 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 la enseñanza conjunta, en la que los estudios sociales propician más frecuentemente la enseñanza conjunta con un promedio de varias veces al mes, y menor en matemáticas y lectura. Bredo señala, en base a estos datos, la importancia que ejerce la influencia de la asignatura en la percepción de la necesidad y posibilidad de la interdependencia. Por último, señala que, incluso entre los miembros de los equipos el trabajo interdependiente es infrecuente: hay días en que la mayoría de los miembros de los equipos ni intercambian alumnos ni enseñan conjuntamente, sino que, por el contrario, trabajan de manera aislada.

En un segundo cuestionario que tenía por objeto validar las dos medidas de interdependencia, se utilizaron los mismo items en los que se preguntaba a los profesores el grado en que su enseñanza dependía del trabajo de otros profesores en cuatro ámbitos:

- 1) Recursos de enseñanza.
- 2) Plan temporalizado de actividades.
- 3) Contenido de las lecciones.
- 4) Método de enseñanza.

El análisis de los resultados reflejó que la enseñanza conjunta estaba estrechamente 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 adoptó un procedimiento similar al *Path analysis*, aunque más conservador desde una perspectiva estadística, dado el carácter de los datos y de la base teórica utilizada. En lo que se refiere 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.

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.

Con respecto a los modos de coordinación (segundo grupo de variables endógenas) parecen estar relacionados con las variables contextuales y con la interdependencia de la siguiente manera:

1) Los equipos más numerosos parecen comunicarse más débilmente que los menos numerosos.

2) La interdependencia tiene un efecto adicional, los equipos más interdependientes -indicado por la frecuencia en que los miembros del equipo enseñan- se comunican más.

3) 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 viene 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 continuo 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 con las variables contextuales o con las dos medidas de interdependencia. Esto probablemente venga explicado por el hecho de que el grado de interdependencia en los equipos de profesores no es significativo.

Podríamos concluir afirmando que en las relaciones existentes entre las variables contextuales y endógenas con la variable dependiente (influencia colegiada), solamente el espacio abierto y los planes del equipo son predictores significativos de esta última.

Resumiendo, los equipos objeto de estudio eran en general pequeños, voluntarios y de igual estatus. Si bien variaban en cuanto al grado de interdependencia entre sus componentes, ésta era limitada. Por otro lado, tal diferencia en la interdependencia colegiada parece que no tiene su origen en la tarea, sino en las características del contexto (espacio abierto) o en la habilidad de llegar a acuerdos explícitos (planes del equipo). La mayor influencia colegial de los profesores que enseñan en espacios abiertos tiene que ver con la mayor *visibilidad* de la enseñanza. *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, 1975, 30).

También señala Bredo (1977) que existen diferencias entre la interdependencia que podemos ver en el profesorado y la que se produce entre los miembros de grupos en otras profesiones (enfermeros o trabajadores sociales), dado que la enseñanza es una actividad individualista debido seguramente a que los costos de la colaboración en las escuelas superan a las recompensas, debido a cuatro características:

- a) La falta de incentivos externos para la realización de las tareas.
- b) La inmediatez de la tarea y las presiones resultantes de la misma.
- c) La probabilidad de que existan desacuerdos acerca de criterios y procedimientos.
- d) La complejidad de los problemas de organización y coordinación que conlleva la colaboración.

Esto no debe llevar a deducir que la colaboración no sea beneficiosa, ya que

de la persistencia de ésta entre el profesorado proviene *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 importante del grupo de Stanford que debe ser comentado es el de Johnson (1976). En este trabajo se abordaron, entre otros propósitos, la exploración de las implicaciones organizativas como resultado de dos innovaciones: la enseñanza en equipo y las escuelas de espacios abiertos. Dicho estudio se concretó en el impacto de ambas en el grado de participación e influencia de los profesores y del director en la toma de decisiones en la escuela. Nos detendremos expresamente en lo relativo a la variable independiente del estudio: la conceptualización de la colaboración entre profesores.

La utilización del término *enseñanza en equipo* ha estado referida, por lo general, a un modo de organización del profesorado para ejecutar la enseñanza de manera conjunta con el mismo grupo de alumnos. Sin embargo, Johnson (1976, 9) plantea una conceptualización más amplia y que denomina *la colaboración entre profesores*, entendida como *cualquier forma de interacción regular entre profesores relacionada con el trabajo*. Por otro lado, distingue dos dimensiones de la colaboración: a) la proporción de profesores que colaboran y b) la intensidad de la colaboración.

Los datos se obtuvieron a través de la colaboración de los directores de 188 centros de primaria, que elaboraron una lista de todos los grupos que en sus centros colaboraban en la planificación y/o el desarrollo de la enseñanza, señalando el curso y la asignatura correspondiente, así como el número de participantes en cada uno de los grupos. Posteriormente, se les pidió que describieran cada uno de los

equipos utilizando los siguientes 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 reúne al menos una vez a la semana con algunos 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 grupo 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 equipos 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 número de criterios B, C y D, que el director atribuyó al equipo.

-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.

De acuerdo con ello, se clasificaron los centros 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 centros el número de profesores colaboradores se situaba por debajo de la mitad del conjunto de la plantilla, si bien el grado de compromiso era muy importante. Dentro de los grupos existentes, el grupo típico se correspondía con el criterio B. Compartir responsabilidades o adoptar una enseñanza conjunta era muy casual entre éstos.

Tipo 2 (Alta intensidad, poca extensión). Al igual que en el caso anterior, sólo participaban en actividades conjuntas menos de la mitad del profesorado. Aunque, también se producía de manera asumida. El grupo colaborativo medio se correspondía con el criterio C, el D o ambos.

Tipo 3 (Baja intensidad, mucha extensión). La participación del profesorado se situaba por encima de la mitad. Ahora bien, la mayoría no se implicaba en experiencias docentes compartidas.

Tipo 4 (Alta intensidad, mucha extensión). En estos centros, al igual que sucedía en el caso anterior, más de la mitad del profesorado se sumaba a los grupos colaborativos. En este caso, practicaban la enseñanza y responsabilidades de manera colaborativa.

La distribución de centros, según tipos, aparece reflejada en la tabla 1.

TABLA 1 (ADAPTADA DE SANTANA, 1995). Distribución de tipos de colaboración entre profesores en la muestra de 188 centros.

TIPO	PORCENTAJE	NUMERO 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

Una de las conclusiones del estudio respecto a la influencia del profesorado en la toma de decisiones, está relacionado de forma específica con los distintos tipos de centros y en base a la existencia de colaboración entre el profesorado:

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 decisiones que los profesores de escuelas con una pequeña proporción de profesores implicados en un tipo de colaboración poco intensiva (escuelas de 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).

También, de manera adicional, se analizaron las relaciones de diversas variables organizativas y del entorno con la colaboración y la participación e influencia de los profesores. Determinados estudios previos condicionaban a pensar que serían los centros con un tipo de colaboración de alta intensidad y mucha extensión se manifestaría en los centros de menor tamaño. Sin embargo las cosas sucedieron de otra manera. No se observó relación alguna entre la colaboración de alta intensidad y mucha extensión y el tamaño del centro. Sin embargo, el análisis de los datos proporcionó una débil relación negativa entre el tamaño del centro y la participación del profesorado en la toma de decisiones. Posiblemente, la información obtenida en las escuelas más pequeñas indicara mayor participación del profesorado, pero con escasa influencia en la toma de decisiones.

Johnson (1976) se plantea en la introducción del informe si la participación e influencia de los profesores en los procesos de toma de decisiones que afectan a la escuela está asociada con una reorganización de las relaciones de trabajo docente (estructura de trabajo), con la organización en equipos con coordinadores (estructura de gobierno), o bien, con ambos factores. La conclusión que desarrolla al respecto 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*. En este sentido, señala que es un planteamiento diferente a pensar en la participación del profesorado como el resultado de aplicar una *técnica de gestión o gobierno impuesta* que sustituya a las estructuras anteriores en un proceso impuesto.

La idea principal que deberíamos destacar de esta reflexión es que no se puede entender la estructura de trabajo separada de los estilos de gestión. Esto

obedece al hecho de que la influencia del profesorado en el funcionamiento general del centro viene favorecida por un cambio de actitud por parte de la dirección (Johnson, 1976) en cuanto a potenciar una gestión más participativa, compartiendo la toma de decisiones con el resto del profesorado.

Al mismo tiempo, tal actitud debería acompañarse de cambios en la estructura de trabajo al estar asociados éstos con cambios en la estructura de trabajo de los directores, implicándose en tareas tales como *evaluadores, agentes de cambio y tomadores de decisiones* (Johnson, 1976, 65) que, a su vez implican, una mayor interacción profesional.

Otro aspecto relacionado con una mayor implicación posible de profesores en las tareas colaborativas, según los datos del estudio, es evitar los problemas de gestión que surgen en las escuelas cuando la participación es protagonizada por un sector reducido y la estructura de trabajo cambie o esté concebida sólo para ellos.

Por otra parte, el estudio aclara que la ampliación de la cobertura de participación e influencia de los profesores en la toma de decisiones, al estar vinculada con transformaciones en las relaciones de trabajo, debería *conectar el desarrollo profesional con cambios hacia una mayor colaboración cotidiana entre profesores* (Santana, 1995, 165).

Uno de los problemas que se pueden plantear, respecto a la intensificación de la participación del profesorado en la toma de decisiones, es que supone alargar el tiempo de su dedicación con respecto a los contextos de toma de decisiones jerárquica. No obstante, se considera que este problema puede tener otras soluciones.

Martin (1972, citado por Martin, 1975), en su trabajo *El Orden Negociado de los Profesores en Situaciones de Enseñanza en Equipo*, explica, desde una perspectiva interaccionista, los procesos de trabajo entre profesores. En este trabajo se presenta un modelo de negociación e hipótesis de trabajo sobre el modo en que los profesores negocian la planificación y coordinación de sus actividades en los equipos de trabajo docente.

Este autor considera que la enseñanza en equipo es *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* (Martin, 1975, 203).

El estudio al que estamos haciendo referencia (Martin, 1975) se basó en datos recogidos durante la fase observacional de la investigación que incluyó entrevistas formales e informales, así como observación participante. Fueron observados veinticinco eventos relacionados con la negociación en tres equipos de profesores, seleccionados de acuerdo con: a) la disposición de éstos a ser observados y entrevistados por el investigador, b) nivel socioeconómico de los alumnos, c) tiempo de experiencia de trabajo en equipo de los profesores y d) el tipo de escuela (abierta, cerrada o mixta).

En el tipo de escuela con espacios abiertos se observó a un equipo formado por tres profesores que trabajaban con un grupo de cien alumnos. En este caso, tanto los alumnos como los profesores eran visibles entre sí al no existir barreras que lo impidieran. En la escuela de aulas separadas, el equipo de profesores - formado por cinco componentes-, estaba aislado durante todo el periodo lectivo.

En el caso de la escuela mixta, se comprobó que dos de los cinco que componían el total del equipo estaban en aulas comunicadas por medio de una puerta de acordeón que permanecía abierta todo el tiempo, mientras que el resto impartía las clases en aulas totalmente independientes.

En este estudio se llegó a una serie de conclusiones, de las cuales pasamos a enumerar las principales (En Santana, 1995, 166):

a) Cuando no se producen 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 veinticinco episodios de negociación observados, algunos, si no todos, de 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 habiéndose comprometido, pero también habiendo 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 retrospectivo 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:

Una característica significativa de los resultados de las negociaciones es

que en trece de los veinticinco episodios 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 habiéndose comprometido pero también habiendo 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 retrospectivo de las interacciones.

e) 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, 1) efectuaron un estudio en el que se plantearon examinar las condiciones que permiten introducir y mantener hábitos de trabajo conjunto en los centros escolares. Los interrogantes planteados fueron dos:

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 este trabajo los autores no explican cómo fueron recogidos los datos,

limitándose a describir brevemente la escuela y presentar tres sucesos en base a los cuales reformularon el problema de investigación y su conceptualización de la colegialidad. Sobre esto último se plantearon la siguiente pregunta:

¿Bajo qué condiciones podrían hallarse unas relaciones entre profesores que sean lo suficientemente duraderas y rigurosas como para tener efectos demostrables en las concepciones y en las prácticas de enseñanza? (Little & Bird, 1984, 8).

Según Santana (1995) son estos autores los que introducen el concepto de trabajo conjunto, destacando a partir de su estudio dos condiciones necesarias para que se produzca éste en las escuelas: interdependencia y oportunidad.

La *interdependencia* la conciben como una situación en la que los profesores *deben depender unos de otros para desarrollar su tarea de enseñanza, aparte de sus preferencias personales* (Little & Bird, 1984, 8-9). Es decir, la interdependencia no sucede por la aceptación libre de los profesores, viene impuesta. Sin embargo, para que la interdependencia sea eficaz debe ser resultado de la asunción de ésta por parte del profesorado.

La *oportunidad* la definen como las *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). Son factores de tipo político, organizativos o personales los que determinan la viabilidad del trabajo conjunto.

Siguiendo a estos autores, la interdependencia y la oportunidad pueden

manifestarse de dos maneras: simultánea o aisladamente. Por tanto, la existencia de una no implica necesariamente la otra.

Little & Bird (1984, 10-11), clasifican el trabajo conjunto en tres tipos: la coordinación, la acomodación y la cooperación. Definiéndolas de la siguiente manera:

-En la coordinación, *la acción conjunta está en que los profesores orientan de modo separado su conducta hacia un marco de referencia común*. En este caso, la acción conjunta no requiere la presencia simultánea de los profesores colaboradores en la situación de la experiencia, sino que pueden estar desarrollando su labor individualmente. Algunos ejemplos en este sentido son el respeto por el horario establecido, acordar la enseñanza de determinados contenidos del currículum de manera prioritaria, etc.

-En el concepto de acomodación señalan que *puede decirse que los profesores se acomodan mutuamente cuando, de modo unilateral, ajustan sus conductas para tenerse en cuenta unos a otros*. Por ejemplo, cuando un profesor adapta su enseñanza al nivel de unos alumnos procedentes de un nivel anterior. En este caso se produce una colaboración recíproca que permite un continuo reequilibrio de los desajustes que se van produciendo en *un sistema humano imperfecto*.

-La cooperación la conceptualizan como las *interacciones bilaterales o mutuas entre profesores 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*.

Por otro lado, Little & Bird (1984), piensan que la acción conjunta perdurará en gran medida de los beneficios que obtengan los participantes, puesto que ésta supone una competencia con otras posibilidades y tareas del profesorado.

Por último, hacen una serie de consideraciones relacionadas con las tres situaciones estudiadas:

En primer lugar, la distinción entre coordinación, acomodación y

cooperación es importante en la medida que aclara la posibilidad de la colaboración sin tener que interactuar cara a cara.

En segundo lugar, el trabajo en equipo no supone comenzar de cero al integrar a nuevos miembros, puesto que los acuerdos existentes son vinculantes para éstos al haber supuesto una inversión de tiempo y energía de los anteriores.

En tercer lugar, consideran que cuando una persona asume la dirección de un centro con tradición colaborativa debe procurar, al menos, mantener aquellos aspectos que contribuyen a dicho estilo de trabajo.

El último autor que vamos a estudiar en relación con el trabajo conjunto entre profesores es Zahorik (1977), el cual llevó a cabo un estudio exploratorio de la interacción colegiada entre profesores. En la introducción expone que, aunque la colegialidad entre profesores parece recibir apoyo de todo el mundo, no ha sido investigada extensamente. El propósito del trabajo se centra en un aspecto concreto de la interacción colegiada entre el profesorado: la ayuda mutua que los profesores ofrecen a través de las conversaciones sobre la enseñanza en el aula.

Las principales cuestiones de investigación fueron:

1) ¿Hasta qué punto los profesores dan ayuda a y reciben ayuda de sus colegas respecto a la enseñanza en el aula?

2) ¿Qué tipos de ayuda suelen dar y recibir los profesores, con quién intercambian dicha ayuda, y dónde ocurre el intercambio?

Entre otras, una de las variables que se exploró fue la relativa a la manera en que los profesores organizaban en la escuela: equipos formales, equipos informales y organización tradicional.

Los datos se obtuvieron entrevistando a 52 profesores voluntarios de seis escuelas primarias con distintas características organizativas. Durante un periodo de seis semanas próximas a la finalización del curso, cada uno de los profesores fue entrevistado una sola vez por espacio de 35-60 minutos. De esos datos, se clasificaron once ámbitos en los que el profesorado intercambiaba 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 controlar 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 aprendizaje.
5. Evaluación: administración e interpretación de tests, asignación de notas y modos de informar a los padres.
6. Métodos: patrones generales de enseñanza acerca de cómo aplicar (cierto método de enseñanza), cómo 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.
11. Organización del aula: cómo ubicar los pupitres de los alumnos, murales y tabloneros para distintos tipos de información y maneras de agrupar a los alumnos.

En la entrevista los profesores manifiestan practicar la ayuda colegiada principalmente en los *materiales*, *disciplina*, *actividades* e *individualización*, alcanzando un 70% entre los casos clasificados. Es decir, parece que el

profesorado se muestra más partidario de la colaboración en aquellos aspectos centrados en los alumnos, mientras que en aquellos relacionados con la conducta del profesor manifiestan menor interés en trabajar conjuntamente (Zahorik, 1987).

Se exponían diversos motivos para justificar dicho comportamiento: que la conducta del profesor es considerada menos importante que la del alumno (43% del profesorado); la conducta del profesor es personal y privada (40%); la conducta del profesor es idiosincrásica (37%); la conducta del profesor es intuitiva y, por lo tanto, difícil de comunicar (20%) y, por último, la escasez de tiempo y oportunidades impide el intercambio respecto a la conducta del profesor (11%).

Zahorik (1987, 391), explica que estos profesores además de no compartir información acerca de la conducta del profesor, tampoco observaron a los otros colegas ni admitieron ser observados, con excepción de un 35% que admitió que observó o fue observado, pero sin planificación previa, sino por simple casualidad (entrar al aula a pedir algo, etc.). Asimismo, señala que el mejor ejemplo de colegialidad acababa en la puerta del aula.

Por otra parte, según los datos obtenidos, las tres cuartas partes manifestaron que intercambiaban ayuda con colegas del mismo curso. Así como que la ayuda que intercambiaban los profesores era una de las principales fuentes de apoyo, junto al asesoramiento del director y la autoexperimentación en la enseñanza.

Se manifestaron diferencias respecto a la ayuda ofrecida y recibida en función de la organización de las escuelas. En la primera -ayuda ofrecida-, donde existía una organización más tradicional, los profesores se ayudaban intercambiándose materiales, mientras que en aquellas en las que el profesorado se

organizaba en equipos, se ofrecían una ayuda más individual. Con respecto a la ayuda recibida, en las escuelas tradicionales se constató más apoyo en la disciplina, mientras que en las otras fue en los materiales. Esto refuerza la conclusión comprobada en otros estudios, que indica que la colegialidad es más intensa cuando se dispone de tiempo, espacio y otras formas de apoyo específico para ello.

Zahorik (1987, 394) concluye su estudio sugiriendo tres consejos para propiciar la colaboración entre el profesorado:

- a) Proveer de tiempo disponible al profesorado para interactuar entre sí.
- b) Organizar al profesorado en equipos de nivel que impulsen la planificación, evaluación y toma de decisiones conjuntas.
- c) Ayudar a cambiar las ideas de los profesores que conciben la enseñanza como una tarea privada.

## **2. LA MEJORA DE LA ESCUELA, EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES Y EL TRABAJO COLABORATIVO**

En este apartado nos detendremos para analizar diversos estudios relacionados con la mejora de la escuela y/o profesores. Se adopta la clasificación propuesta por Santana (1995, 176), ya que compartimos la idea de que, al investigar el trabajo conjunto entre profesores, está claro que la mejora de la escuela no se puede entender separada de la mejora del profesorado y, viceversa; el desarrollo profesional de los docentes es *una parte de la mejora de la escuela y el medio para alcanzarla*. Sin embargo, la revisión de otros estudios al respecto (Clark, Lotto & Astuto, 1984; Moreno Olmedilla, 1992) presentan una clasificación diferente: escuelas eficaces e investigaciones sobre la mejora de la escuela propiamente dicha.

En primer lugar, abordaremos algunos aspectos de las escuelas eficaces y, en segundo lugar, veremos un resumen de los resultados obtenidos en algunos estudios empíricos sobre la innovación y el desarrollo profesional de los profesores.

Los estudios sobre escuelas eficaces realizados por distintos investigadores como Purkey & Smith (1985a, 1985b) y Escudero Muñoz (1986), han identificado posibles factores relacionados con el cambio efectivo en las escuelas. Concretamente, Escudero (1986), basándose en los otros autores citados anteriormente, identifica un conjunto de variables organizativas que él estructura de diferente manera que los primeros (Ver Tabla 2):

TABLA 2. Variables organizativas relacionadas con el cambio educativo.

VARIABLES ORGANIZATIVAS	VARIABLES DE PROCESO
<p>1. Estilo de dirección del centro focalizado sobre la enseñanza, su coordinación y apoyo (Báez, 1991; Edmonds, 1979a, 1979b; Fullan, 1985; Purkey &amp; Smith, 1983, 1985 a y b).</p> <p>2. Existe una infraestructura de apoyo a nivel de la administración local o regional (Báez, 1991; Fullan, 1985; Purkey &amp; Smith, 1983, 1985 a y b).</p> <p>3. Existen metas adaptadas por la escuela y expectativas altas en relación con el aprendizaje de los alumnos (Báez, 1991; Edmonds, 1979 a y b; Fullan, 1985; Purkey &amp; Smith, 1983, 1985 a y b).</p> <p>4. Énfasis en contenidos concretos relacionados con la innovación (Báez, 1991; Edmonds, 1979 a y b).</p> <p>5. Existe un sistema de control para el desarrollo de la innovación (Báez, 1991; Edmonds, 1979 a y b; Fullan, 1985, 1991).</p> <p>6. La comunidad y los padres están implicados en el programa innovador (Báez, 1991; Fullan, 1985; Purkey &amp; Smith, 1983, 1985 a y b).</p> <p>7. Se aprecia un cierto clima de orden y seguridad (Báez, 1991; Edmonds, 1979 a y b, 1982; Fullan, 1985; Purkey &amp; Smith, 1983, 1985 a y b).</p>	<p>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 (Báez, 1991; Fullan 1985; Purkey &amp; Smith, 1983, 1985 a y b).</p> <p>2. Existencia de una estructura de apoyo que posibilita el trabajo conjunto, sobre lo que hacen los profesores en sus clases, entre éstos y otros profesionales de apoyo (Fullan, 1991).</p> <p>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 (Báez,1991; Fullan, 1985, 1991; Little,1982; Purkey &amp; Smith, 1983, 1985b).</p> <p>4. Un estilo de aprendizaje, institucional y personal, desde la propia existencia, enfocada desde la solución de problemas. En definitiva, un clima de experimentación institucional y personal (Little, 1982).</p>

Podemos observar que, entre las variables de proceso, todos los autores coinciden en señalar 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 institucional.

Santana (1995, 179), siguiendo a Escudero Muñoz (1986) y Fullan (1985), destaca las siguientes consideraciones acerca de los procesos de cambio:

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 a la complejidad del cambio), fidelidad vs. variedad, y dirección vs. flexibilidad.
3. La movilización de los procesos reales de cambio, más allá de acciones simbólicas, meros rituales o de dinámicas emprendidas por motivaciones de control político a corto plazo, requiere de 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 y el apoyo psicológico sostenido son claves para reducir la ansiedad e incertidumbre que en genera 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 tenga más o menos éxito.

4. El cambio, para ser efectivo, requiere cierta presión, presión que se transmite a través de la interacción entre profesores, y entre éstos y otros agentes.

5. El cambio puede emprenderse haciendo de múltiples estrategias. Escudero Muñoz (1988) 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 la 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.

Las estrategias centradas en el profesorado suelen contemplar el impulso de la colaboración, hablándose de desarrollo profesional cooperativo como un modo de *establecer relaciones claras, permanentes y estables entre el desarrollo y el desarrollo de la escuela* (Marcelo, 1991; Oja & Ham (1984); Showers, 1985).

El origen de las estrategias basadas en la escuela como unidad de cambio lo encontramos principalmente en el *desarrollo organizativo* (Runkel & Schumuck, 1984; Schumuck, 1977). Sin embargo, señala Santana (1995, 179), *a lo largo del tiempo algunas de ellas han pasado por un proceso de adaptación a las condiciones y características de la escuela como organización* (Bolívar Y Escudero, 1994; Dalin & Rust, 1983; Escudero, 1990a, 1990b, 1992; Wallin & Berg, 1983).

Fullan (1985) que también hace una distinción de estrategias, según se centren en la innovación o en la escuela en su conjunto, plantea que estas últimas suelen tener un carácter comprensivo y, por tanto, son más complejas y requieren más tiempo, al implicar no sólo una innovación en la escuela sino una innovación de la propia escuela.

A continuación revisaremos algunos resultados de tres estudios empíricos sobre innovación y desarrollo profesional de los docentes, realizados por diversos autores (Little, 1982; Wilson & Corbett, 1983 y Newman et. al., 1989).

El objetivo principal del estudio de Little (1982, 325), 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'.*

Los datos se obtuvieron en seis escuelas urbanas integradas (tres de educación primaria y tres de secundaria) que se seleccionaron teniendo en cuenta, por una parte, el grado de implicación de sus miembros en proyectos escolares de desarrollo profesional y, por otra, el grado de eficacia demostrable de la escuela. Para ello se clasificaron las escuelas por las puntuaciones de sus alumnos (relativamente altas o relativamente bajas) durante tres años en las áreas curriculares de lectura, lenguaje y matemáticas. Partiendo de los criterios de *alta efectividad y alta implicación, alta efectividad y baja implicación, baja efectividad y alta implicación*, se emparejaron las escuelas de primaria y secundaria, contenidas en una lista previa elaborada al efecto con la ayuda de responsables del distrito y personas relacionadas con la formación permanente y utilizando un procedimiento de nominación. En la primera pareja se esperaba extraer conclusiones acerca de la contribución del desarrollo profesional a la eficacia de la escuela; de la segunda, aprender algo acerca de aspectos del contexto que contribuyen a la eficacia y que pudieran ser incorporados en futuros programas de desarrollo profesional en el distrito y acerca del modo en que los profesores consiguen desarrollar de modo sostenido una enseñanza de calidad, y, en la tercera, se pretendía recoger evidencias sobre qué aspectos del contexto de trabajo o del desarrollo profesional habían limitado la influencia del programa en la eficacia de la escuela.

En la investigación se siguieron las pautas de la etnografía concentrada o condensada (*a focused ethnography*). Se trabajó con 105 profesores y 14 miembros

de los equipos directivos en la realización de entrevistas semiestructuradas (en las escuelas de primaria se entrevistó al director y a todo el profesorado del centro, mientras que en los de secundaria se centraron en el equipo directivo y en una muestra de profesores). También se llevaron a cabo observaciones en las aulas de 80 profesores. También se observaron reuniones de formación y en pasillos, comedores escolares, reuniones de claustros, oficinas y espacios al aire libre.

Lo más interesante de los resultados son los cuatro tipos de prácticas colegiadas presentes en las escuelas efectivas y que contribuyen a un efectivo desarrollo profesional de los docentes. Little (1982, 331), expone lo que él denomina *prácticas críticas de adaptabilidad* de la siguiente manera:

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 enseñar, 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 conservación 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 comprensión 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 prácticas, presentes en las escuelas efectivas, se observaron en todo el

edificio y a lo largo de toda la semana de trabajo.

La interacción del profesorado se produce en torno a la práctica, es decir en lo que hacen, con qué propósitos, en qué situaciones, con qué materiales y con qué resultados manifiestos. Little (1982) llega a la conclusión, previa observación de la existencia de una cultura técnica compartida, 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 del desarrollo de la influencia que pueda tener en las prácticas de enseñar.

Por otra parte, considera que cuanto más relevante sea la interacción, mayores serán las posibilidades de que ésta influya en las prácticas de los profesores y la efectividad de la escuela. Y, por otra parte, que a mayor exigencia en aquellas, mayor será el riesgo percibido al participar y más destacadas serán las sanciones oficiales en generar participación.

Otro aspecto que destaca Little (1982) acerca del estudio de las interacciones es que:

-La *relevancia* de las interacciones puede tener dos tipos de consecuencias:

1. Cuanto más relevante sea ésta, mayores posibilidades de que influya en las prácticas de los profesores y la efectividad de las escuelas.
2. Cuanto más exigencia se demande de las interacciones y más inaplazables sean las circunstancias, mayor será el riesgo sentido al

participar y más notorias serán las medidas oficiales para suscitar participación.

-En las escuelas efectivas las interacciones acerca de la enseñanza son *recíprocas*, independientemente del *status* o funciones desempeñadas. Esto significa igualdad de esfuerzos por parte de todos los implicados, modestia, dada la complejidad de la tarea y las limitaciones de la propia comprensión, y, sobre todo, una manera de actuar que evite cualquier confusión entre lo que es la valoración individual de la competencia y de la persona, centrándose en la primera.

-Las interacciones en las escuelas efectivas son *inclusivas*, en cuanto que la proporción de profesores participantes es importante en el conjunto y, además, coincide con una parte del grupo de los innovadores. Incluso cuando tales grupos son más reducidos y experimentan prácticas innovadoras, son meticulosos con respecto a las consecuencias que pudieran desarrollarse en el resto, teniendo en cuenta estrategias orientadas a prevenir la incorporación de otros, o bien, preservar su derecho a no participar.

La aportación más interesante de este trabajo posiblemente sea el haber demostrado que la mejora profesional no es una empresa individual, sino un *fenómeno esencialmente organizativo* (Santana, 1995, 185), siendo la escuela, como lugar de trabajo del profesorado, el medio más idóneo para su desarrollo profesional.

Wilson & Corbett (1983) analizaron en un estudio la naturaleza y el grado de cohesión de los vínculos internos de la escuela. El objetivo principal del trabajo

fue explorar la relación existente entre cada uno de los vínculos internos y *la cantidad de implementación*, es decir, qué número de personas llevaban a cabo innovaciones en el aula. Las observaciones se realizaron en 14 escuelas de primaria y secundaria.

Los vínculos internos de la escuela fueron definidos como *el grado en que las partes de una organización son capaces de funcionar independientemente unas de otras*, identificándose tres tipos de vínculos: culturales, estructurales e interpersonales.

Los análisis correlacionales mostraron que eran menos frecuentes los vínculos culturales e interpersonales (oportunidades para la observación mutua) que los denominados vínculos estructurales e interpersonales (oportunidades para la discusión sobre la enseñanza). Asimismo, se reflejó que las relaciones con mejor puntuación se hallaban en las mantenidas entre el indicador de vínculo cultural y el de puesta en práctica de innovaciones. Los análisis más pormenorizados de los datos permitieron comprobar que los vínculos interpersonales influían en la cantidad de implementación, ya que las oportunidades para la discusión en las reuniones entre profesores se relacionaban positivamente con el número de profesores implicados en las prácticas de innovación.

Newmann *et al.* (1989) por su parte, llevaron a cabo una investigación centrada en el estudio de aquellos factores organizativos que afectan al sentido de eficacia, comunidad y expectativas de la enseñanza secundaria. Partían del supuesto de que las condiciones de alienación, entendidas como relaciones de distanciamiento, fragmentación, aislamiento, etc., podrían reducirse a través de medidas que mejorasen la organización de las escuelas.

Los datos se obtuvieron en el contexto de 353 centros públicos de secundaria, recogidos a través de un cuestionario estandarizado de 150 items, aunque en este caso sólo se utilizaron una selección de ellos.

En las variables dependientes, la eficacia fue entendida como la percepción del profesor de que la enseñanza merece el esfuerzo invertido en ella, al promover de esta manera el éxito de los alumnos y proporcionar una satisfacción personal con ello. El sentido de comunidad se definió como una relación de unidad, pertenencia e interdependencia cooperativa entre el profesorado, lo cual se enfrentaba al aislamiento propio de los centros de secundaria. En cuanto a las expectativas se referían a las percepciones de los profesores sobre el grado de consecución del aprendizaje de los alumnos sobre el material enseñado por ellos.

Dentro de las variables independientes -descriptivas y organizativas- nos detendremos en las segundas, al estar comprendidas dentro de los intereses de nuestra investigación. Dichas variables organizativas fueron: la conducta ordenada de los alumnos, disposición de los miembros del equipo directivo a responder a las demandas de mejora de los profesores, influencia de los profesores en la toma de decisiones, promoción de la innovación, el conocimiento de los profesores acerca de los programas de enseñanza de otros colegas, la ayuda mutua entre profesores para mejorar la enseñanza, el liderazgo instructivo del director, programas de formación permanente relacionados con las necesidades de los profesores, tiempo de colaboración y tiempo para el desarrollo profesional.

Los resultados obtenidos permitieron conocer una serie de relaciones mantenidas entre los factores organizativos descritos y las variables dependientes

comentadas. En primer lugar, con respecto a la sensación de eficacia, se observaron interdependencias con la conducta ordenada de los alumnos, la disposición de los miembros del equipo directivo a responder a las demandas de mejora de 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. En segundo lugar, el sentido de comunidad sólo presenta relaciones con la disposición de los miembros del equipo directivo a responder a las demandas de mejora de los profesores y la promoción de la innovación. Y, en tercer lugar, las expectativas de las escuelas de secundaria sólo se ven afectadas por el factor de la conducta ordenada de los alumnos. Como hemos podido comprobar, es la conducta de los alumnos el factor que manifestó una relación más estrecha con las variables dependientes.

Por tanto, la conclusión principal de este estudio sería que la reducción del fenómeno de la alienación del profesorado en los centros de secundaria, consistiría en incrementar el apoyo de condiciones organizativas que favorezcan la conducta ordenada de los alumnos, la innovación y experimentación de los profesores, la coordinación del currículum y la ayuda mutua entre profesores, así como la disposición de los miembros de los equipos directivos a responder positivamente a las demandas de mejora planteadas por el profesorado. Asimismo, se podría considerar que, según dichos resultados, algunas variables consideradas críticas para la efectividad de las escuelas, como son 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 determinan el sentido de eficacia y comunidad, ni las expectativas. A pesar de ello, Newman y col. (1989, 236) consideran que la falta de significación de dichas variables vino determinada

posiblemente por la manera en que venían formuladas en el conjunto del cuestionario más que por su irrelevancia en la práctica.

### **3. LA ESCUELA COMO LUGAR DE TRABAJO PROFESIONAL, LA ENSEÑANZA COMO PROFESIÓN Y EL TRABAJO COLABORATIVO**

En este apartado se han reunido un conjunto de estudios sobre la colaboración, las condiciones organizativas en que los profesores desarrollan su tarea de enseñanza y sobre la enseñanza como profesión.

Iniciaremos nuestra revisión, en este caso, por aquellos trabajos centrados en el estudio de las condiciones organizativas en las que desarrollan su trabajo los profesores de manera colaborativa (Glickman, 1985; Rosenholtz, & Kyle, 1984 ; Bird & Little, 1986; Little, 1982, 1984, 1990a, 1990b; Scott & Smith, 1987; Smith & Scott, 1990, Mahaffy, 1989 y Nias y col., 1989. Finalizaremos con las aportaciones de Hargreaves (1991a, 1991b, 1993, 1995) acerca de las culturas de la enseñanza.

Glickman (1985), en un artículo publicado en *Educational Leadership*, resume algunas de las características que definen el contexto de trabajo de los profesores que se caracteriza por la obstaculización de la mejora escolar. Al mismo tiempo, ofrece una serie de soluciones. Éstas parten de una tesis central en la que defiende que, para mejorar la enseñanza, es necesario prestar una atención sistemática a los esfuerzos orientados a conseguir que el profesorado trabaje conjuntamente en torno a preocupaciones e intereses relacionados con la enseñanza. Para ello ve necesario crear un ambiente de trabajo que contribuya al aprendizaje profesional mutuo, para lo cual se puede partir del conocimiento sobre

las peculiaridades de las escuelas eficaces.

Por otra parte, considera que existen cuatro factores en el contexto de trabajo del profesorado que dificultan o impiden la mejora escolar:

- las responsabilidades atribuidas a los profesores noveles.
- la invisibilidad y el aislamiento en que se desarrolla habitualmente la tarea de enseñar.
- la ausencia de diálogo profesional.
- las pocas posibilidades que tienen los profesores de ejercer su influencia en el contexto de trabajo.

En primer lugar, es frecuente que en las escuelas los profesores noveles carguen con las tareas más difíciles (aulas infradotadas en recursos didácticos, alumnos con escaso rendimiento o problemáticos, etc.). Al Respecto Glickman, 1985, 38) señala que *mientras tanto los profesores con experiencia experimentan una situación inversa -los estudiantes que exigen menos atención y las aula mejor equipadas, continua, este ambiente profesional difícilmente llevará a los profesores a apoyarse mutuamente y a compartir su tarea de enseñanza.*

En segundo lugar, el fenómeno de la invisibilidad y el aislamiento sigue siendo habitual en los ambientes escolares. Parece que el haber pasado de escuelas unitarias o de una sola aula a escuelas graduadas con diversas aula y profesores no ha supuesto un cambio en la manera de actuar individual y aislada de los profesores. La cultura de la colaboración, la idea de equipo y la comunicación profesional son aspectos que no han madurado en los centros a pesar de las evidentes transformaciones de las condiciones objetivas (tamaño de los centros,

aumento de las plantillas, etc.). De esta manera, tenemos la impresión que cada aula se corresponde con una escuela unitaria y no como una parte de un conjunto más amplio.

Por otra parte, en aquellos centros en los que predomina el aislamiento, existe la idea de que pedir consejo a otros supone una falta de capacidad profesional por parte de quien lo pide. De igual modo, proporcionar ayuda, sin que haya sido demandada expresamente, es valorado como una actitud prepotente de quien la ofrece.

Rosenholtz y Kyle (1984, 10) consideran que *el aislamiento del profesor es algo más que la separación física. En ambientes en los que predomina el aislamiento hay una opinión compartida, según la cual los profesores individualmente son responsables del funcionamiento de su clase, y ellos están de acuerdo, y los demás les conceden plena autonomía para hacerlo así.*

En tercer lugar, el hermetismo de cada una de las aulas es una barrera física que no contribuye al acercamiento y al diálogo profesional. De ahí, que las conversaciones se desarrollen en contextos distintos a los del aula (pasillos, patios, salas de profesores, etc.) y en periodos de tiempo de descanso, con lo cual, normalmente predominan las relaciones sociales frente a las profesionales. De ahí, que el contenido de los diálogos sea escasamente profesional (Glickman, 1985, 39). Esto presupone un obstáculo para el desarrollo de metas comunes, sigue opinando este autor, lo cual implica una inevitable fragmentación de las escuelas en tantas piezas como profesores haya en ellas y a una dispersión de los esfuerzos individuales.

Por último, Glickman (1985), piensa que el profesorado tienen pocas posibilidades reales de participar efectivamente en las decisiones que afectan al funcionamiento general de la escuela. En este sentido, afirma que *currícula externamente impuestos y políticas diseñadas fuera de la escuela reducen sus posibilidades de tomar decisiones*.

Ante esta situación Glickman (1985), propone diversas sugerencias para eliminar los obstáculos analizados. Dichas propuestas las clasifica en generales y específicas. Las primeras son cuatro: aumentar gradualmente las responsabilidades de los profesores noveles, aumentar la visibilidad entre profesores, incrementar el diálogo profesional entre profesores e incrementar la capacidad de decisión de los profesores sobre la enseñanza y sobre su contexto de trabajo.

El segundo tipo de soluciones, más específicas, las orienta a distintos problemas. En primer lugar, considera que, para aumentar gradualmente las responsabilidades de los profesores noveles, sería necesario: planificar con profesores experimentados estrategias para hacer que el primer año de experiencia sea una situación de responsabilidades restringidas, que incluyan apoyo y ayuda entre iguales, que facilite el ingreso de los profesores noveles en la profesión y 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 segundo lugar, para contribuir a aumentar la visibilidad entre profesores, propone fomentar que los profesores se visiten unos a otros en sus aulas y, por lo tanto, ver lo que otros están haciendo; el profesor visitado puede pedir al visitante que le comente sus impresiones acerca de lo que sucede en el aula y celebrar reuniones después del horario lectivo en diferentes aulas donde el profesorado explique lo que hace y cómo lo hace.

Para impulsar el diálogo profesional entre profesores, sugiere la necesidad de proporcionar tiempo a éste durante las reuniones del claustro; planificando tiempo para que los profesores propongan planes acerca de lo que ellos podrían hacer para cambiar los problemas existentes y procurando que la conversación se centre en acciones que los profesores puedan controlar.

Acerca de cómo incrementar la capacidad de decisión de los profesores sobre la enseñanza y su contexto de trabajo formula lo siguiente: a) animar a los profesores a trabajar en grupos en los cuales puedan controlar parte de sus propios programas de enseñanza, materiales y currículum (los profesores podrían 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 lleguen a ser conscientes de sus propios valores? ¿queremos conformismo o autonomía? ¿o queremos desarrollar todo esto?.

Por otro Lado, Bird y Little (1986) trabajaron en torno a un problema muy interesante: cómo las escuelas organizan la tarea de enseñar, proponiendo algunas soluciones para reestructuras dicha organización escolar con la finalidad de lograr una mayor calidad en la enseñanza que imparten. En su descripción de la organización de la enseñanza en los centros escolares *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 (Santana, 1995, 195).*

En primer lugar, las normas las conceptualizan como *los modos esperados y habituales de hacer las cosas* (Bird & Little, 1986, 496) y las clasifican en tres tipos:

*NORMAS CÍVICAS: Modos en que las personas se relacionan mutuamente de manera humana y justa* (Bird & Little, 1986, 496).

*NORMAS DE ENSEÑANZA: Modos en que los profesores se relacionan con los alumnos* (Bird & Little, 1986, 496).

*NORMAS DE MEJORA: Modos en que los profesores mejoran su propia actuación profesional y la de la escuela en su conjunto* (Bird & Little, 1986, 496).

Todas ellas, en su conjunto, son resultado de las demandas externas; así tenemos que las cívicas pretenden hacer frente a las demandas de cierto orden moral en las escuelas, las de enseñanza responden a las demandas en cuanto a conseguir determinados resultados en el aprendizaje de los alumnos y las de mejora se centran en dar respuesta a las demandas de cambio. Los agentes del entorno escolar no sólo realizan presión en cierta dirección, sino que también ofrecen determinados apoyos orientados a conseguir la convivencia, el aprendizaje de los alumnos y la mejora de la Escuela. Bird & Little (1986, 498) señalan 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.*

Esto no quiere decir que los miembros de la escuela sean sujetos pasivos del devenir auspiciado por las demandas del exterior, por el contrario, Bird & Little (1986, 498) exponen en otro momento que:

las escuelas son invenciones de sus miembros pasados y presentes. Los miembros de una escuela tienen 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.

Ahora bien, el aislamiento predominante en la mayoría de las escuelas dificulta la construcción de normas cívicas y de enseñanza coherentes e influyentes. Sólo en algunos centros se llega a lograr estos objetivos. 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 a 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 iniciativas son amenazadas.

Asimismo, se fomentan normas de colegialidad y experimentación, tal y como describen Bird & Little (1984, 498):

cuando profesores y directores participan en experiencias de formación y 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).

Por último, estos autores, tal y como comentamos, hacen una serie de propuestas para la reorganización de las escuelas y lograr su mejora. De entre ellas nos resulta relevante la referida a 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 estudio, 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 actividades en una jornada escolar normal, por adición o por eliminación de actividades que son menos importantes que la mejora sistemática de la enseñanza.

Ya hemos hecho referencia al trabajo de Little (1982), referencia indiscutible al abordar el tema de la colegialidad. Ahora, vamos a abordar otros trabajos suyos mucho más recientes y menos conocidos. Éstos aparecen ya abordados en el trabajo de Santana (1995, 197)), sobre los cuales afirma que *han supuesto una refinación de sus teorizaciones iniciales y cierto cambio de perspectiva.*

Nos detendremos especialmente en su trabajo *La persistencia de la privacidad: Autonomía e iniciativa en las relaciones de trabajo entre profesores* (Little, 1990a). En éste señala la necesidad de revisar algunos supuestos mantenidos hasta ahora acerca de la naturaleza, extensión e importancia de las relaciones colegiadas, replanteando la investigación de todo ello.

En la introducción, comienza cuestionando la idea de que existe una relación entre el incremento de las relaciones colegiadas y el cambio para producir mejoras en la escuela, ya que los grupos, tanto pueden constituir un instrumento a favor del cambio o, por el contrario, convertirse en una resistencia conservadora (Little, 1990a).

Little (1990a) distingue entre la forma y el contenido de la colaboración. A

su vez, en la forma discrimina entre vínculos "débiles" y "fuertes" entre los profesores, esbozando un *continuum* de relaciones colegiadas, que va de la independencia a la interdependencia, como heurístico provisional para el estudio de la colaboración. De este modo categoriza cuatro formas de colaboración:

- a) el intercambio de historias e ideas.
- b) el intercambio de ayuda y apoyo.
- c) el intercambio de materiales.
- d) el trabajo conjunto.

Este orden tiene un carácter jerárquico, marcado por la demanda de una creciente autonomía colectiva e iniciativa mutua. Por ello, explica que:

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 currículum y la enseñanza (Little, 1990a, 512).

En primer lugar, Little (1990a) destaca que realmente se dispone de poco conocimiento sobre cómo influye el intercambio informal de historias e ideas en el trabajo de los profesores en el aula. Sin embargo, cree que podemos pensar que las condiciones contextuales (organización del espacio, del tiempo y de la tarea) actúan restringiendo las interacciones del profesorado y cuando el trabajo de éstos es escasamente visible, dicho intercambio posiblemente influye muy poco a iluminar los principios que subyacen a la planificación y a la acción de aquellos. Por otro lado, es probable que cuando dicho intercambio sea el modo

predominante o exclusivo de interacción, el resultado será la reproducción de los patrones de práctica independiente.

En segundo lugar, señala que el intercambio de ayuda y consejos es un modo de intercambio por medio del cual el profesorado siempre espera poder obtener ayuda de los demás compañeros cuando la expliciten, en la realidad práctica éstos discriminan entre proporcionar ayuda cuando es solicitada expresamente y cuando puede constituir una ingerencia en el trabajo de otro colega. Esta autora plantea una valoración crítica acerca de este tipo de interacción entre el profesorado, preguntándose lo siguiente:

¿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).

En tercer lugar, la interacción colegiada producida en torno al intercambio de métodos y materiales aparece con un carácter 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 práctica educativa.

Por su parte, Little (1990a, 519) afirma que:

En principio, 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.

Por último, con respecto al trabajo Conjunto, Little (1990a, 491) lo define como

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.

Por otra parte, Little (1990a) afirma que las investigaciones que han estudiado la colaboración se han detenido más en la forma que en el contenido de las relaciones colegiadas, lo cual, crea lagunas importantes para la comprensión de la colaboración. De ahí, resalta la importancia de centrar la atención en el contenido y proponiendo tres aspectos concretos:

- las normas colegiadas y las creencias acerca de los niños.
- el conocimiento experto acerca de la enseñanza.
- los grupos de referencia y modos de colegialidad restringida.

En las normas colegiadas de interacción, opina que no debe darse por sentado el contenido de las creencias y valores de los profesores, ya que en ocasiones los resultados de una intensificación de las interacciones de los

profesores puede suponer una mejora en el aprendizaje de los alumnos, mientras que en otras dicha intensificación se puede traducir en normas desfavorables para los niños.

Así, es preciso reconocer que la colaboración siempre se ha auspiciado en medio de reformas educativas, o bien, de experiencias de innovación organizativa específicas. En este sentido, no se ha tenido en cuenta qué valores y orientaciones unen al grupo, y con qué implicaciones o consecuencias 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.

Otros autores, como Hargreaves & Dawe (1990, 18) exponen que

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.

En relación al conocimiento experto acerca de la enseñanza y su explicitación por parte del profesorado, Little (1990a, 526) señala que es un reto para éstos, *dada la complejidad, inmediatez y sutileza de la vida del aula*.

Y, respecto a los grupos de referencia y modos de colegialidad restringida, alerta sobre la importancia de los subgrupos dentro de las organizaciones y las profesiones. Cuatro son los aspectos relevantes para la comprensión de los distintos tipos de interacción entre el profesorado:

- a) el número y heterogeneidad de los grupos de referencia dentro de las escuelas.
- b) las diferencias en creencias y prácticas profesionales y en estatus institucional existentes entre grupos.
- c) las múltiples afiliaciones de los profesores como individuos, dentro de la escuela y en la más amplia comunidad profesional.
- d) el grado de ajuste entre la colaboración que surge naturalmente en los grupos de referencia y la colaboración que es promovida o inducida en beneficio de programas o iniciativas especiales.

Termina este trabajo llamando la atención acerca de la necesidad de desarrollar mucho más la concepción y delimitación de la colegialidad para poder definir su forma y contenido, así como las condiciones que promueven o impiden el estilo de trabajo conjunto en torno al currículo y la enseñanza. En consecuencia estima que:

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, 1990a, 531).

En otro trabajo posterior Little (1990b, 188), en la línea de revisión de la literatura acerca de la colaboración, expone las condiciones que él considera básicas para la colaboración:

- 1) El valor atribuido al trabajo compartido debe comunicarse y mostrarse abiertamente.
- 2) La oportunidad para compartir las tareas debe tener un lugar prominente en el horario de la jornada escolar diaria y semanal, y en el calendario del año escolar.
- 3) El propósito del trabajo conjunto debe ser convincente y las tareas suficientemente desafiantes.
- 4) Los recursos, tanto humanos como materiales, deben ser adecuados.
- 5) Los logros alcanzados, individuales y de grupo, deben ser reconocidos y celebrados.

Scott & Smith (1990) en su revisión sobre el trabajo colaborativo en las escuelas, distinguen dos tipos de esfuerzos para la promoción de éste:

- a) Las iniciativas del director y/o equipo directivo.
- b) Las experiencias fruto del apoyo y cooperación entre miembros de la escuela y de la administración educativa local, regional o nacional. Con respecto a este tipo de iniciativas distinguen, a su vez, dos estrategias básicas:

- 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.

- 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).

Posiblemente, la aportación más significativa de Scott & Smith (1990) es una panorámica de distintas estrategias para el desarrollo de la colaboración entre profesores.

Santana (1995, 205) piensa que:

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.

Sin embargo, Scott & Smith (1990) reconocen, por otra parte, que, en última instancia, la colaboración depende de la acción voluntaria e informal de profesores y administradores. En este sentido afirman que:

quizás los prerequisites más importantes para la introducción de normas y prácticas 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).

Mahaffy (1989), partiendo de Little (1982, 1990b), explica que el paradigma dominante en el contexto profesional de los docentes es la *soledad*. Ahora bien, considera que al igual que en otros sectores se están produciendo cambios, también el paradigma social o cultural de una escuela puede transformarse en aras de lograr sus objetivos con más eficiencia en el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos.

Mahaffy (1989, 14) considera la colegialidad como un viaje, diseñando un mapa del camino. Este mapa fue la base de partida junto a las cuatro *prácticas críticas* de Little (1982) utilizada por Santana (1995) para estructurar el cuestionario sobre relaciones de trabajo y que empleamos en nuestra investigación.

La travesía del camino tiene una serie de paradas o lugares por los que es necesario pasar y conocer antes de llegar a la colaboración. Dicha caracterización de Mahaffy (1989, 12) es la siguiente:

**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 había escuelas más autocráticas, instituciones dónde 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 ve 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 texto que abarquen todo el currículum, seguir las normas de disciplina de la escuela y tratar de integrar nuevos currícula adoptados por la escuela. Aunque todavía prefieren que se les deje solos la mayor parte del tiempo, éstos 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.** Cuando los profesores (y administradores) se reúnen 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 los reúne, 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.

**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 compartida acerca de cómo funciona 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 currículum y la enseñanza que tiene lugar dentro y fuera de la clase 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 solas; 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.

Por otra parte, Mahaffy (1989) considera que la colegialidad no puede ser resultado de un decreto, sino que obedece a principios más espontáneos. Ahora bien, puede contribuirse a su surgimiento potenciando determinadas condiciones en la estructura organizativa y el funcionamiento de la escuela.

Quizás la aportación mas importante acerca de la colaboración haya sido la de Nias, Southworth & Yeomans (1989). El propósito principal de este estudio consistió en *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).

Los cinco centros seleccionados para el estudio estaban tenían entre 5 y 12 profesores (aproximadamente la mitad de los niños de educación primaria en Inglaterra y Gales asisten a escuelas de este tamaño). Se emplearon métodos etnográficos para la recogida de datos, es decir, observaciones, entrevistas, análisis de documentos, etc. Este proceso duró doce meses del curso 1985/86, concretándose en unos sesenta días en cada uno de los centros.

El concepto organizador básico empleado por Nias y col. (1989) fue el de *cultura organizativa*, para lo cual parten de Deal (1985). Defienden 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).

Las principales aportaciones del estudio realizado por Nias y col. (1989) se encuentra en su caracterización de los valores de la cultura de la colaboración. Plantean cuatro creencias subyacentes a la cultura colaborativa de tres de los centros estudiados (Nias y col. 1989, 57):

La primera, considera que los individuos hay que valorarlos como personas y valorar las contribuciones de cada individuo a los demás.

La segunda, destaca la importancia de pertenecer a un grupo y el trabajar como equipo.

La tercera y cuarta creencias se relacionan estrechamente: *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).

La clasificación de las culturas de la enseñanza realizada por Hargreaves (1991b) es una aportación muy importante para la comprensión de las estructuras y culturas básicas que configuran el trabajo del profesorado y en concreto la colaboración. Este autor hace una clasificación de lo que denomina culturas de la enseñanza.

Hargreaves (1991b, 217) define la cultura como las:

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 transmite 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.

Existe una discusión acerca de si la cultura de la enseñanza existe como una sola entidad o, por el contrario, podemos hablar de distintas culturas, incluso contrapuestas. O, también, si podemos hablar de la coexistencia de las dos situaciones descritas. Hargreaves (1991b), se define por la tercera de ellas.

Otro aspecto pendiente de resolver, relacionado con el anterior, es la clasificación y explicación de las diferentes culturas de la enseñanza. En este sentido Hargreaves (1991b), critica la tendencia a definirse por la diversidad de culturas limitándose a ofrecer algunos ejemplos para ilustrar dicha afirmación. Piensa que el camino adecuado consiste en identificar criterios o dimensiones que permitan representar cómo son las distintas culturas. A ello añade que se tiene bastante conocimiento sobre culturas específicas, pero escasa acerca de clasificaciones y configuraciones globales de las culturas de los profesores en toda la comunidad profesional. Teniendo en cuenta la situación de confusión e imprecisión sobre ambos temas, plantea que para superar tal situación habría que estudiar las culturas de los profesores teniendo en cuenta el contenido y la forma, puesto que el número de formas de las culturas de los profesores es considerablemente menor que el número de culturas descritas en términos de contenido.

Ambos conceptos los define de la siguiente manera:

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 la 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).

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 culturas de los profesores puede ser, por ejemplo, individualista u opuesta (Hargreaves, 1991b, 219).

Partiendo de sus trabajos y el de otros autores como Lortie (1977) Y Nias y col. (1989), categoriza cuatro formas de cultura de la enseñanza que, a su vez, implican resultados diferentes en procesos de cambio educativo:

- el individualismo.
- la balcanización.
- la colaboración
- la colegialidad artificial.

En un trabajo más reciente, Hargreaves (1995, 35) añade un nuevo tipo de cultura a estas cuatro mencionadas: *el mosaico móvil*.

A continuación hablaremos brevemente de la caracterización que hace de cada una de ellas.

El *individualismo*, es la forma más usual y significativa de cultura de trabajo del profesorado. Se caracteriza fundamentalmente porque los profesores planifican y enseñan solos en los ambientes aislados de sus aulas específicas. El beneficio principal que obtienen procede de relacionar los éxitos de sus alumnos con el

esfuerzo que ellos realizan, lo cual les recompensa psíquicamente. Por otra parte, el individualismo proporciona una protección contra las *interferencias externas* y la *discreción profesional*.

Por otra parte, el individualismo del profesorado se encuentra enraizado en las estructuras de trabajo en las que realizan sus tareas docentes, en las cuales dominan las concepciones arquitectónicas en que aulas y maestros aparecen separados.

Las principales críticas a esta forma de cultura es el aislamiento de los profesores de la posibilidad de obtener ayuda, apoyo, información sobre su práctica. Además, en el fondo, esta falta de información de otros colegas sobre el funcionamiento y el rendimiento de la clase hace que los profesores se sientan inseguros con respecto a su eficacia profesional, manifiesten temores ante la crítica de la sociedad, administración, etc.

Hargreaves (1995, 55), reconoce que determinados profesores pueden optar por trabajar solos por *razones perfectamente aceptables*, haciendo referencia a los *maestros excéntricos y bien dotados* y *los iconoclastas enérgicos, más que los solitarios tímidos* que prefieren planificar de esta manera porque lo hacen de manera más *eficaz y creativa* que cuando lo hacen en interacción con sus colegas.

Anteriormente ya hacía ese reconocimiento, Hargreaves (1993), afirmando que si bien las culturas individualistas generalizadas son problemáticas, la disposición de algunos profesores a manifestarse de esta manera individualista podría tener consecuencias positivas para la educación.

Con respecto a esto último señala lo siguiente:

A este respecto, la eliminación del individualismo no debe significar también la erradicación de todos los signos de individualidad, diferencia y desacuerdo entre grupos de maestros de la colectividad docente. Sin embargo, en algunas tentativas para estructurar la cooperación y la colegialidad, impulsadas por las administraciones, ésta es una poderosa tentación y un defecto corriente (Hargreaves, 1994/95, 55).

Los contenidos curriculares impuestos y estandarizados, los libros de texto, los sistemas de evaluación que en conjunto otorgan un carácter prioritario a las destrezas y conocimientos básicos, marginando otras iniciativas, son condicionantes que restan incentivos a la colaboración.

Hargreaves (1994/95, 56), señala que:

el maestro en la escuela primaria de nuestros días ya no es capaz de conocer, planificar y enseñar todo a todos los alumnos de sus clases sin experimentar una sobrecarga intolerable o un sentimiento insufrible de culpa con respecto a sus propias limitaciones. Los actuales maestros necesitan ayuda, otras fuentes y un dominio complementario de las cuestiones de las que se ocupen.

Al igual que el individualismo que ha caracterizado la escuela primaria convencional, Hargreaves (1994/95) explica que la *balcanización* surge en el contexto de la escuela secundaria, basada en unas pautas curriculares y organizativas fundamentadas en las estructuras departamentales por asignaturas. Esto ha llevado al profesorado a identificarse mucho más con dicha estructura departamental que con la escuela en su conjunto. Esta especialización por subgrupos es lo que denomina forma balcanizada.

Añade que las raíces de las pautas balcanizadas se encuentran en *las tradiciones y preocupaciones de la era moderna y tienen consecuencias*

*perjudiciales para la enseñanza, el aprendizaje y la dirección en un mundo postmoderno, más complejo y que cambia rápidamente* (Hargreaves, 1994/95, 56).

Al mismo tiempo, señala que las culturas balcanizadas tienen cuatro características definitorias:

**\*Poca permeabilidad:** los subgrupos están muy aislados entre sí. No es corriente el solapamiento ni la adscripción de una persona a varios subgrupos. La enseñanza, la planificación, la decisión y el aprendizaje profesional se llevan a cabo predominantemente en los propios departamentos o divisiones a los que pertenecen los profesores. El intercambio de ideas y experiencias entre los subgrupos es infrecuente, débil o ambas cosas.

**\*Permanencia duradera en el subgrupo:** la existencia de los subgrupos y la permanencia de sus miembros en los mismos perdura. En las culturas balcanizadas de los profesores, pocos pasan de un grupo a otro cada año.

**\*Identificación personal:** en las culturas balcanizadas, las personas se vinculan de modo especial a las subcomunidades que sostienen y definen su vida de trabajo. A ello, se añade la socialización profesional.

**\*Carácter político:** las culturas balcanizadas facilitan el aumento de categoría y suscitan intereses personales y de grupo. Los subgrupos no son iguales entre sí. Los distintos grupos gozan de categorías, poder y recursos diferentes. Los intentos de redefinición de las asignaturas escolares mediante la integración o la innovación se enfrentan, a menudo, con diversas formas de oposición, no sólo porque amenacen la identidad de la asignatura, sino también porque ponen en peligro su categoría y los intereses personales y del subgrupo (Hargreaves, 1994/95, 57).

Las principales objeciones que plantea Hargreaves (1994/95, 57) sobre las escuelas con culturas balcanizadas son las siguientes:

-La especialización y las *estructuras segmentadas que surgen de ellas* crean interferencias para la vinculación con el conjunto de la organización escolar y, en concreto, con la integración curricular.

-Las funciones y las estructuras tienden a anquilosarse, con lo cual no tienen flexibilidad para adaptarse a los nuevos elementos y necesidades de la realidad de cada momento.

-Las tareas de dirección y supervisión se ven sobrecargadas a medida que

se desarrollan las innovaciones, propiciando *tomar decisiones equivocadas, estúpidas o ninguna en absoluto*.

-Los procedimientos encadenados para transmitir las pautas delegadas en estructuras de gran tamaño y complejidad, producen atascamientos o retrasos en los procesos decisionales y provocan *respuestas reactivas, en vez de proactivas, al cambio educativo*.

-El aislamiento o compartimentación de los subgrupos de profesores impide el intercambio de experiencias profesionales. Existe una subestimación de la *capacidad colectiva para cambiar y mejorar*.

En resumen, señala más adelante, las estructuras balcanizadas han sido la base de culturas balcanizadas de enseñanza con tendencia a *la inflexibilidad, a inhibir la responsividad, a limitar el aprendizaje profesional, a infrautilizar los recursos humanos y a recargar de forma excesiva la dirección en las condiciones inseguras e inestables de la era postmoderna* (Hargreaves, 1994/95, 57).

La alternativa que aparece frente a las culturas tanto individuales como balcanizadas de trabajo de los profesores, son las denominadas *culturas de colaboración*.

La solución cooperativa, señala Hargreaves (1994/5, 58) se caracteriza por los siguientes principios:

-**Apoyo moral** al permitir que los aspectos vulnerables se compartan y se estimule a las personas en los *momentos de fracaso y frustración*.

-**Aumento de la eficiencia** al eliminarse *las duplicaciones y la redundancia* entre profesores y materias.

-**Mejora de la eficacia** al estimular mayor diversidad de estrategias docentes y crear una mejor percepción de eficacia por parte del profesorado.

-**Reducción de la sobrecarga** al permitir compartir las tareas y presiones procedentes de las demandas propias del cambio acelerado.

-**Sincronización de las perspectivas temporales** al reducir las diferencias de perspectiva temporal entre la administración y los profesores a través de la participación común en determinadas actividades y desarrollando la comunicación entre ambas partes. Esto permite una sincronización de expectativas que incluso afectan a los propios alumnos al convertirse en coparticipes del proceso.

-**Certidumbre de la situación** al establecer los límites de común acuerdo, lo que permite desterrar la incertidumbre. Al mismo tiempo, se genera una *confianza profesional colectiva* que rompe las dependencias del profesorado respecto de *falsa certidumbres científicas sobre la eficacia docente, la eficacia de la escuela y cosas por el estilo*.

-**Asertividad política** al facilitar que los profesores puedan interactuar con confianza para *adoptar las innovaciones procedentes de fuera, la convicción para retrasarlas y la fortaleza moral para oponerse a ellas, si es preciso*.

-**Aumento de la capacidad de reflexión** al proporcionar medios de información para que los profesores reflexionen acerca de las consecuencias de su propia práctica.

-**Responsividad de la organización** al permitir reaccionar más oportunamente frente a las posibilidades y limitaciones del contexto, mediante la integración de los conocimientos y capacidades del conjunto del profesorado.

-**Oportunidades para aprender** al hacer factible la transmisión de aprendizaje profesional, propiciando el aprender unos de otros.

-**Perfeccionamiento continuo** al estimular a los profesores a pensar en el cambio como un proceso de perfeccionamiento permanente y no como *una tarea que terminar*.

Ahora bien, la colaboración puede tener otro tipo de consecuencias de carácter negativo (Hargreaves, 1994/95, 59):

-**La comodidad y la complacencia** al reducirse a las experiencias *más seguras y menos controvertibles de los profesores*. Esto puede llevar a la justificación y fortalecimiento de las prácticas corrientes en lugar de cuestionarlas.

-**El conformismo** al suprimir la individualidad también está suprimiendo la *creatividad del pensamiento que surge de ellas*, generando el *pensamiento de grupo* y el consiguiente conformismo con la situación.

-**La cooptación** al utilizar la colaboración por parte de la administración como un simple ardid para empujar al profesorado a apoyar el proceso de reforma predeterminado desde arriba.

Cuando la administración política instrumentaliza la colaboración e impide su desarrollo espontáneo en el seno del profesorado se produce una simulación que Hargreaves (1994/95, 59) denomina *colegialidad artificial*. Este modelo de colaboración impuesto burocráticamente es ante todo más controlable.

Esta usurpación de la administración establece contradictoriamente

exigencias en la planificación cooperativa, adopción mimética de las finalidades emanadas de ésta, modelos burocratizados de cooperación para aplicar currícula no consensuados y de carácter infalible, etc. Todo ello, desde nuestro punto de vista, presenta un gran paralelismo con lo que ha sido el desarrollo de la actual reforma educativa a partir de un determinado momento.

Toda esta dinámica inflexible propia de la colegialidad artificial impide las adaptaciones curriculares concretas a las situaciones específicas de cada escuela, devalúa la profesionalidad docente, anula las posibilidades de un verdadero perfeccionamiento del profesorado y hace sucumbir la posibilidad de una verdadera cultura de la colaboración entre el profesorado.

Por Último, Hargreaves (1994/95, 60), partiendo de Leinberger y Tucker (1991) Y Taylor (1991), habla de la necesidad de crear *culturas y estructuras de trabajo adecuadas al mundo postindustrial y postmoderno*. Dichas organizaciones, añade, se deben caracterizar por *la flexibilidad, capacidad de adaptación, creatividad, oportunidad, colaboración, perfeccionamiento continuo, una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso para maximizar su capacidad de aprendizaje sobre su ambiente y sobre sí mismos*. A este tipo de organizaciones las denomina, retomándolo de Toffler (1990, 215), *mosaico móvil*.

La flexibilidad de estas organizaciones se concreta en pocos niveles de jerarquía formal y delimitación ambigua entre funciones y unidades, responsivos con el medio, receptivos a la participación amplia y variada, estimulación y recompensa de las iniciativas emprendedoras, etc.

Las posibilidades que se ofrecen desde el mosaico móvil se podrían resumir en:

- 1) Ofrecer una estructura con condiciones para un perfeccionamiento continuado al estimular que las personas que la integran intenten comprender en toda su complejidad la realidad que cohabitan.
- 2) Clarificar y mejorar los modelos de ideas compartidos.
- 3) Experimentar distintas funciones y formas de liderazgo.
- 4) Consensuar las soluciones necesarias.
- 5) Promover formas de colaboración vigorosas y dinámicas, a la vez que flexibles, desarrollando alianzas intra y extra escolares.

Hargreaves (1994/95, 61) define el mosaico móvil como una realidad funcional que responde a *las necesidades y circunstancias cambiantes a su alrededor, con los tipos de papeles directivos que parezcan más adecuados*. Así, describe una serie de situaciones singulares ilustrativas de ello: en una escuela de secundaria describe que los profesores son nombrados por una comisión interdepartamental y que cada profesor pertenece a una de las cinco comisiones que dirigen la escuela; en cuanto al desarrollo del profesorado, se tiende a crear redes profesionales conectadas por correo electrónico y vía satélite; las reivindicaciones sindicales han apartado las viejas concepciones de promoción y las han sustituido por otras más flexibles, basadas en un modelo de revisión controlado por los propios colegas, etc. De esta manera, las escuelas adquieren mayor capacidad de reacción frente al entorno cambiante.

Por otra parte, advierte que la búsqueda de fórmulas más flexibles de organización para las escuelas topará con resistencias importantes, sobre todo por

los temores que pueden despertar. Al respecto, comenta que:

La sospecha de los profesores de que la *flexibilidad* de organización y la mayor vaguedad de sus papeles y responsabilidades puedan volverse en su contra no carece de fundamento. Los objetivos móviles son notoriamente difíciles de atacar y el mosaico móvil no constituye una excepción (Hargreaves, 1994/95, 61).

En cualquier caso, desde nuestro punto de vista, el *mosaico móvil* es un paradigma insuficientemente desarrollado para considerarlo una respuesta inmediata a las demandas que surgen de un contexto donde se encuentran muy enraizadas las culturas del individualismo y la balcanización.

En este último trabajo citado de Hargreaves (1994/95), también se habla del concepto de estructura. Explica que en el estudio de la colaboración de los profesores no basta con un conocimiento de la forma y el contenido, sino que es necesario incorporar al análisis las condiciones de trabajo.

Este concepto se corresponde con lo que Little (1990a), denominó con anterioridad *condiciones organizativas*, que incluyen aspectos burocráticos y culturales que determinan la posibilidad de implantación y desarrollo del trabajo colaborativo entre los profesores:

-La política institucional y apoyo administrativo: El apoyo -simbólico o de recompensas- que puede recibir el trabajo colaborativo desde la dirección del centro y/o la administración local. Dicha política debe explicitar con claridad las razones para la interdependencia y facilitar las condiciones para el trabajo en equipo (a través de la organización de tareas asignadas a los profesores, del tiempo y otros recursos).

-Organización interna y liderazgo del profesorado: La organización de los profesores en equipos, concretamente en la distribución de funciones, tanto de enseñanza como de liderazgo instructivo. Un aspecto clave es que el liderazgo sea ampliamente distribuido entre los miembros del equipo directivo del centro.

-Influencia en la toma de decisiones sobre temas curriculares: La implicación de los profesores y profesoras en el trabajo en equipo depende de la capacidad de decisión que pueden ejercer en temas como puede ser los aspectos del currículum, la selección de materiales, el agrupamiento de los alumnos, etc. En ese sentido, Hargreaves (1991) afirma que el trabajo en equipo requiere algún tema de importancia sobre el que trabajar; o sea, a mayor complejidad del trabajo a realizar, más posibilidades de implicación del profesorado para trabajar conjuntamente.

-Organización del tiempo: La distribución de horas de docencia y permanencia en el centro, son determinantes para que el profesorado asuma el trabajo colaborativo.

-Formación y asesoramiento para el trabajo en grupo: La existencia del trabajo colaborativo hace necesario que el profesorado implicado reciba la formación y el asesoramiento adecuados, sobre todo en las situaciones iniciales. Esto supone recibir asesoramiento en aspectos acerca de cómo trabajar en grupo,: planificar las reuniones, emplear un orden del día, priorizar temas, agilizar la discusión, capacidad para tomar decisiones, etc.

-Apoyo material y disponibilidad de recursos -humanos y materiales: la disponibilidad de una infraestructura básica (fotocopiadora, etc.), contribuyen a que el profesorado trabaje conjuntamente y de forma eficaz.

Estas condiciones para el trabajo en equipo son las que se tuvieron en cuenta a la hora de elaborar el cuestionario de Santana (1995) sobre las *Condiciones*

*Organizativas para el Trabajo en Equipo* y que, posteriormente, hemos empleado en nuestra investigación, con algunas modificaciones que explicaremos en el apartado sobre la elaboración de los instrumentos.

## CAPÍTULO II

### LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS

---

- ❶ Desarrollo de las teorías sobre la enseñanza-aprendizaje cooperativos
- ❷ El currículum cooperativo: una aproximación inicial

En este capítulo nos detendremos especialmente en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje cooperativos, comenzando, en primer lugar, por una revisión de las corrientes teóricas que han abordado esta temática. Dicha revisión comienza con *los antecedentes* principales del tema y, posteriormente, se centra en las tres líneas de investigación actuales: la *Escuela de Ginebra*, la *Escuela Soviética* y la *Escuela Norteamericana*.

En segundo lugar, se incorpora un análisis de los principales conceptos y características relacionados con la enseñanza y el aprendizaje cooperativos. Para ello, hemos comenzado por describir las aportaciones más interesantes de los principales autores que han investigado la práctica de la enseñanza y el aprendizaje cooperativos. Para finalizar, se intenta desarrollar un planteamiento prudente, pues somos conscientes de las dificultades y limitaciones sobre su posible teorización, acerca de lo que entendemos por *currículum cooperativo*, sistematizando su estructura de acuerdo con las características más relevantes de las prácticas que se desarrollan en torno a su realización.

## 1. DESARROLLO DE LAS TEORÍAS SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS

En este apartado se aborda el estudio de las líneas básicas del desarrollo de las teorías que han tratado el problema de la enseñanza y el aprendizaje cooperativos en diferentes etapas históricas.

Comenzaremos haciendo un repaso rápido por lo que se consideran los antecedentes en este tema, deteniéndonos, sin ánimos de exhaustividad, en autores tan significativos como Ferrer i Guardia y Freinet. El objeto de entrar en el análisis de algunos antecedentes de la pedagogía cooperativa radica en la necesidad de justificar la existencia en este campo de precedentes indiscutibles sobre el tema, puesto que el tratamiento en la actualidad se aborda desde perspectivas distintas que pudieran hacer presumir indebidamente su origen en otros campos de conocimiento. El objeto de todo ello no está ni mucho menos en reivindicar ningún derecho patrimonialista, sino en llamar la atención sobre la pertinencia del tema desde nuestra perspectiva y, sobre todo, contribuir modestamente al estímulo de líneas de trabajo que clarifiquen de forma rigurosa los aspectos didácticos del problema, teniendo en cuenta las aportaciones de las investigaciones que, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, se han ido desarrollando hasta la actualidad. En esta tarea no hemos descartado ninguna de las aportaciones de otras disciplinas -fundamentalmente las procedentes de la Psicología Social-, sino que, por el contrario, nos hemos detenido de manera concienzuda en su estudio y recogido todo aquello que didácticamente pudiera tener significación, lo cual no es poco. Por otra parte, hay que partir del hecho evidente de que es en dicha disciplina donde encontramos las investigaciones más importantes que sobre esta temática se han desarrollado en las últimas cinco décadas y que, independientemente de sus intereses específicos, también han entrado en aspectos que indiscutiblemente tienen que ver con los nuestros, tal y como podremos observar a medida que nos adentremos en ello.

A continuación entraremos en el estudio de las corrientes que podemos considerar fundamentales en el desarrollo de las principales líneas de investigación que existen en la actualidad sobre la enseñanza-aprendizaje cooperativos. Para ello, analizaremos las aportaciones hechas desde una triple perspectiva: la Escuela de Ginebra, la Escuela Soviética y la Escuela Norteamericana. En este sentido, habría que aclarar que esta división no es exactamente así en la realidad, pues, podemos advertir fenómenos de contaminación recíproca entre ellas, encontrándonos que hoy en día se puede observar fundamentalmente dos vertientes que se nutren de las bases establecidas respectivamente por las escuelas de Ginebra y Soviética. Pero la necesidad de adentrarnos en esta problemática requiere de un cierto orden analítico en cuanto a las raíces iniciales, ya que luego nos va a permitir entender con mayor claridad la evolución registrada en la actualidad.

### **1.1 Los antecedentes teóricos sobre la enseñanza-aprendizaje cooperativos.**

Podemos considerar que las concepciones pedagógicas cooperativas tienen su antecedente en autores como J. J. Rousseau; Cecil B. Reddie creador de la Escuela de Abbotshome en Gran Bretaña, de influencia russoniana; Ferrer i Guardia; Neill, Freinet; L. Milani con la Escuela de Barbiana; R. Cousinet, impulsor del trabajo por equipos e incorporador a Francia de la Escuela Nueva; Makarenko creador de las colonias Gorki y Djerszinski en la U.R.S.S., etc. No es objeto de este trabajo entrar en un análisis detallado de todas estas aportaciones, sino identificar aquellos elementos, que de alguna manera podríamos categorizar como raíces de la enseñanza y el aprendizaje cooperativos.

En general, estos autores tienen en común el rechazo *a la competición como técnica escolar* (Ovejero, 1990, 57). Ahora bien, estos antecedentes pedagógicos solamente intuían las posibilidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, pues, no poseían los fundamentos teóricos necesarios para alcanzar otro nivel de desarrollo en la comprensión del problema.

Desde la psicología social también aparecen viejos precedentes en esta línea de investigación, como pueden ser los ejemplos de Triplett (1897), Maller (1929) o Thorndike (1938).

La socialización es el eje sobre el cual dichos precedentes fundamentan la necesidad de la enseñanza orientada a crear las condiciones para el aprendizaje cooperativo, por lo que, estudiando la vida social en los contextos escolares, fueron observando que las experiencias de socialización son esenciales en el desarrollo de los niños . Por otra parte, defienden que el grupo es fundamental en el aprendizaje del individuo, tanto social como intelectualmente. Así, Cousinet (1980) pensaba que la esencia de la educación era la socialización, basada en la cooperación, la división del trabajo y la existencia de una regla.

Tal y como señalábamos anteriormente, no es el objetivo de nuestro trabajo analizar todos y cada uno de los autores mencionados. De ahí, que hayamos elegido dos de ellos por su especial significación para nosotros en el conjunto: Ferrer i Guardia y Freinet.

Ferrer i Guardia, creador de la Escuela Moderna, integraba ya algunos de los aspectos principales de la enseñanza-aprendizaje cooperativos en su pedagogía. Su planteamiento de la solidaridad es la base de la actividad cooperadora del alumno.

A grandes rasgos, podríamos afirmar que la pedagogía de Ferrer es una respuesta crítica, con intenciones transformadoras, al marco escolar de la época. La dura y represiva disciplina imperante en la tradición del sistema educativo dispuso a este pedagogo a fundar la Escuela Moderna. Si bien, habría que añadir otras motivaciones, más relacionadas con la evolución de su pensamiento político, que le llevaron a pensar en la educación como una vía alternativa a las infructuosas estrategias golpistas para transformar la sociedad, aspecto que, por otra parte, en nuestra perspectiva de investigación no interesa abordar.

Volviendo a los rasgos de la pedagogía cooperativa de Ferrer, podríamos señalar que su planteamiento de un sistema de enseñanza mixta y no clasista, proponiendo la integración de ambos sexos y la coeducación de las distintas clases sociales, supone un acercamiento intuitivo al principio didáctico de la heterogeneidad de los grupos de aprendizaje para potenciar la interacción de los alumnos.

El objetivo explícito de la Escuela Moderna de preparar a la sociedad para una convivencia de carácter fraternal, también supone un precedente asociado a los objetivos educativos de un currículum cooperativo.

Freinet, por su parte, constituye un referente mucho más claro de la actual pedagogía cooperativa. En su empeño por encontrar unas técnicas capaces de contribuir a la formación del alumno, desarrolla una concepción pedagógica cuya característica principal es la cooperación en todos los estamentos de la escuela. Tampoco, en este caso, podemos hablar estrictamente de pedagogía cooperativa en el sentido que estudiaremos en nuestro trabajo dicho concepto, aunque contiene elementos con importantes similitudes.

El documento programático de la Asamblea Ordinaria de Brescia del Movimiento de Cooperación Educativa (MCE), celebrada en 1974, recoge en el apartado sobre sus objetivos concretos lo siguiente:

Para cambiar el modelo socio-cultural, es necesario asumir una didáctica que, fundándose en un trabajo cooperativo<sup>3</sup>, corresponda a relaciones humanas igualitarias, en las que la aceptación de la diversidad complete la colectividad (En Imbernón, 1987, 162).

Por otra parte, encontramos concepciones acerca de la pedagogía freinetiana que la consideran un estímulo a la espontaneidad en general y a la creatividad. Nosotros pensamos que, aunque esto es cierto, limitarlo a ello constituiría un reduccionismo que estaría ocultando la parte central de esta pedagogía. Por el contrario, pensamos que se trata de una práctica fundamentalmente social. Por tanto, no vemos en ella el estímulo de una individualización abstracta del aprendizaje, sino el resultado de un proceso social en el que el alumnado es un agente de su propio aprendizaje, pero en relación a una experiencia grupal.

Una de las técnicas principales de la pedagogía Freinet, *la imprenta*, corrobora nuestra anterior afirmación, al tener como objetivo principal la socialización de la escritura (Freinet y Balesse, 1976). Al respecto, Clanche (1978, 32) expone:

Esta concepción de la imprenta ilustra simplemente en nuestra opinión la especificidad de la práctica del texto libre. La imprenta no es una prolongación o una estimulación *a posteriori* del texto libre (*escribe para ser impreso*), por el

---

<sup>3</sup>El subrayado es nuestro.

contrario es la condición de posibilidad. *La conquista por los niños del útil de socialización de la palabra condiciona la conquista de la palabra misma.* En la perspectiva de Freinet el texto libre sin imprenta *carece totalmente de significación.*

En efecto, la imprenta y las tareas que en torno a ella realizan los alumnos en equipo, así como la meta de todo ello -la socialización de la escritura- implica una concepción en la que el aprendizaje es el resultado de la cooperación. La imprenta no sólo constituye un medio para que el niño se vuelva activo física e intelectualmente, sino que además lo vincula con la práctica de la cooperación.

El recurso curricular más importante en la escuela de Freinet era el *texto libre*. La descripción del proceso, que se extendía desde su elaboración hasta su utilización en el aula (redacción, impresión, lectura en voz alta, corrección, etc.), aparece siempre caracterizado por la presencia de tareas basadas en la cooperación (escuchar, copiar, imprimir, ilustrar las historias de sus compañeros, etc.). El texto libre circula en una cadena de prácticas escolares como un producto social, acogido y luego transformado por el grupo que, de un producto bruto, lo convierte en un producto elaborado y consumible (corregido, puesto en limpio, impreso e ilustrado, etc.). En suma, la elaboración del texto libre se puede considerar como un trabajo en el pleno sentido del término y el texto mismo como un producto social, consumido socialmente. Toda la experiencia de trabajo en equipo se combina, por otra parte, con actividades relacionadas con el ritmo individual de los alumnos, de manera que no haya contradicciones entre el ámbito individual y el colectivo en el grupo.

La investigación, como técnica didáctica, el *tanteo experimental* (*tâtonnement*), constituye otro concepto, cuya naturaleza es asumida también en los planteamientos que las técnicas para el trabajo en equipo señalan en los estudios

actuales. Así encontramos que la didáctica subyacente a ello esquematiza el proceso de la siguiente manera: motivación, problema, hipótesis, proyecto, experiencia y verificación. En otro apartado posterior, sobre la metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, comprobaremos la identidad de este enfoque con la manera de abordarlo desde los estudios que hoy se llevan a cabo en este sentido.

Los paseos, visitas y actividades fuera de la escuela son otra de las novedades didácticas freinetianas que ponen en contacto a los niños con la realidad de la vida y fomentan su espíritu de observación y experimentación. El contacto con la vida se efectúa mediante el trabajo de indagación y observación, como ya se ha indicado, de hechos por los que el niño se muestra interesado. Este contacto de la escuela con la vida hace que el alumno se sienta motivado para aprender y aplicar sus conocimientos.

El *plan de trabajo* como control individual de la tarea escolar realizada, también se puede considerar como una característica propia de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Su finalidad se aparta de cualquier intento de enjuiciar o encasillar al alumno, lo cual se enfrenta a las concepciones individualistas y/o competitivas del aprendizaje escolar, puesto que es el alumno quien establece su propio compromiso de trabajo, que le sirve como referencia para evaluar su rendimiento en cada periodo. Al respecto nos gustaría reflejar estas palabras del propio Freinet (1976, 13):

Son nuestros planes de trabajo, que constituirían la síntesis de ese orden nuevo que estamos estableciendo y que sustituirá paulatinamente a la autoridad escolástica: la cooperación en el trabajo.

Asimismo, podemos apreciar que la resolución de los conflictos surgidos en las interrelaciones maestro-alumno y alumno-alumno son abordados y solucionados por el grupo y en el grupo. La *asamblea*, permite que la clase se convierta en una organización seria con un reglamento concebido y aplicado por los alumnos que la hace más eficaz en la asunción de las responsabilidades individuales en el conjunto de la clase y/o del pequeño grupo que la tradicional disciplina. Esto supone una práctica que podemos considerar relacionada con otro principio de la enseñanza-aprendizaje cooperativos, como es la interacción social de los alumnos: cada cual conoce lo que se puede o no se puede hacer y lo recuerda a quien no lo tiene en cuenta, cada uno vela por todos.

El problema de la necesaria distribución del trabajo o el reparto de funciones, en base a la discusión grupal -tema básico en los actuales estudios sobre el funcionamiento interno de los equipos de trabajo para obtener un aprendizaje cooperativo-, aparece contemplado ya en los principios de la pedagogía freinetiana, siendo otro indicio de las relaciones con la enseñanza y el aprendizaje cooperativos. Al respecto Freinet y Salengros (1976, 55) explican que:

Trabajar en equipo o en cooperativas no significa obligatoriamente que cada miembro haga el mismo trabajo.

Sin embargo, hay quienes valoran que es un tipo de cooperativismo que se centra fundamentalmente en las relaciones maestro-alumno más que en las de alumno-alumno. Ovejero (1990, 66) dice al respecto:

Y es que su objetivo no era tanto potenciar la interacción entre los alumnos a causa de sus efectos positivos, cuanto luchar o reaccionar contra el autoritarismo del profesor.

A pesar de ello, pensamos que un análisis detenido de las teorías de Freinet nos llevan a una conclusión más equilibrada. Es decir, que aunque éstas no centran exclusivamente su atención en el trabajo cooperativo de los alumnos<sup>4</sup>, sino que tienen una visión más integradora abarcando a otros agentes, también es cierto que este aparece contemplado como un aspecto principal de esta concepción pedagógica.

En la actualidad las organizaciones que constituyen el Movimiento Cooperativo se definen como movimientos en pro de una renovación de la escuela vinculada a los intereses del pueblo, que se basa en la cooperación entre maestros, intercambiando métodos y recursos y en la cooperación entre los alumnos de distintas escuelas, a través de la denominada correspondencia interescolar. Así, el término *cooperativa* se refiere a la creación y extensión de instrumentos para una cooperación entre alumnos, enseñantes, familia y escuela, así como entre escuela y sociedad. En el ya referido documento programático de la Asamblea Ordinaria de Brescia del Movimiento de Cooperación Educativa, celebrada en 1974, se subraya lo siguiente:

El MCE es una organización de trabajadores de la enseñanza y la cultura que participa en el plano socio-pedagógico de la búsqueda didáctica y la renovación cultural para la construcción de una pedagogía popular y de un movimiento de reforma de la escuela para una sociedad nueva.

El MCE se declara partidario de las experiencias políticas y pedagógicas de Freinet y se adhiere a nivel internacional a los movimientos para la renovación democrática de la escuela (En Imbernón, 1987, 161).

---

<sup>4</sup> Al fin y al cabo, ¿no estamos hablando hoy de los alumnos, las familias, la dinámica y recursos de la escuela y del territorio como los diversos elementos que definen una situación didáctica?

Y continúa más adelante:

Para ello, los militantes del MCE se comprometen, en los organismos populares, en las fuerzas sociales y políticas, a defender objetivos, contenidos y métodos para una educación alternativa (En Imbernón, 1987, 161).

Para concluir, podríamos señalar que lo que caracteriza la pedagogía de Freinet y la diferencia de cualquier otra formulación pedagógica es la colaboración, que no la reduce a la relación alumno-alumno, sino a un espectro más amplio:

- a) Entre los alumnos, quienes comparten el fruto de la labor de investigación, de su aprendizaje y de su trabajo.
- b) Entre alumnos y maestro, entre quienes se da una relación en la que el maestro coordina la convivencia y la vida social y sirve de estímulo a sus alumnos.
- c) Entre los maestros, con el fin de compartir experiencias, discutir y modificar las propias estructuras cooperativas para avanzar en sus ideas y renovar las técnicas.
- d) Entre la escuela y la sociedad, proponiendo una serie de técnicas (texto libre, periódico escolar, correspondencia interescolar, etc.), para las que se sirve de instrumentos tales como imprentas, magnetófono y limógrafo que difieren de los recursos tradicionales (libro de texto, cuaderno, pizarra, etc.) y con los que aspira a conseguir una actividad escolar abierta a la sociedad.

Pensamos que todo esto, supone un planteamiento con rasgos potenciales suficientes (proceso de socialización, adquisición de competencias y destrezas sociales, etc.) para considerarlo un legítimo antecedente inicial de la enseñanza y el aprendizaje cooperativos.

En resumen, desde nuestro punto de vista, la importancia de las aportaciones de los pedagogos descritos reside en el hecho de ser los antecedentes indiscutibles de la pedagogía y la didáctica cooperativas. En este sentido, podría considerarse que abordan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje cooperativos en el aula, aunque con limitaciones teóricas para entender en toda su profundidad tales procesos. Es decir, nos explican cómo y para qué se hace, pero no nos aclaran el porqué -los fundamentos psicopedagógicos- de todo ello con la rigurosidad necesaria. Posiblemente, porque las motivaciones iniciales de estos movimientos pedagógicos se encuentran más estrechamente enraizadas en motivaciones de índole político-social, perfectamente justificadas, que con una perspectiva científica del problema.

Las primeras formulaciones que explican los fundamentos teóricos de la enseñanza-aprendizaje cooperativos comienzan en Piaget y, sobre todo, en Vygotsky y Mead. De ahí, que nuestro siguiente apartado tenga como objeto el abordar sus estudios.

## **1.2 Las principales corrientes sobre la enseñanza-aprendizaje cooperativos.**

En este apartado, analizaremos de una forma general, los fundamentos teóricos de la enseñanza-aprendizaje cooperativos. En los próximos capítulos entraremos con mayor precisión en todo ello, sobre todo desde la perspectiva de los procesos del aula.

Aunque son diversos los autores que han estudiado este tema, podemos clasificarlos en tres corrientes o escuelas principales: la Escuela de Ginebra o Europea, la Escuela Soviética y la Escuela Norteamericana.

El aprendizaje cooperativo consiste en una línea de investigación cuyos primeros antecedentes se encuentran en la pedagogía, como se vio anteriormente. Más tarde, las aportaciones de Piaget (1932), Vygotsky (1934) y Mead (1934) darán comienzo a un nuevo periodo marcado por las interpretaciones psicologicistas del aprendizaje cooperativo.

La enseñanza y el aprendizaje cooperativos aparecen como una alternativa capaz de mejorar el rendimiento académico de los alumnos, su desarrollo intelectual y las capacidades sociales. Serán principalmente las aportaciones de la Escuela de Ginebra (Doise, 1973, 1983, 1990; Doise y Hanselmann, 1991; Mugny, 1985; Mugny y Doise, 1978 a y B; Perret-Clermontt, 1979, 1980, 1982 y Perret-Clermont, Mugny Y Doise, 1976) y la Escuela Norteamericana (Johnson, 1972, 1975 a y b, 1978, 1981; Johnson & Johnson, 1974, 1986 a y b, 1990 a y b; Slavin, 1980, 1983 a y b, 1985, 1992 a y b; Aronson, 1978), las que, partiendo de los planteamientos de los autores descritos en el apartado anterior, desarrollarán en la actualidad los principales estudios sobre la socialización y la interacción social en el aula en una serie de variables educativas, como son el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el rendimiento académico, etc.

### **1.2.1 La Escuela de Ginebra**

Los herederos de las teorías de Piaget en Ginebra, llevan desde hace varios años trabajando sobre algunas tesis de éste sobre la interacción para el desarrollo Cognitivo. Piaget (1923, 1932, 1947) ya había realizado, de una u otra forma,

contribuciones referidas a las relaciones profesor-alumno, si bien, desde sus primeros trabajos ya se vislumbraban las bases que potencialmente se dirigían a explicar las relaciones alumno-alumno.

La actual escuela de Ginebra ha retomado las ideas iniciales de Piaget para estudiar el aprendizaje cooperativo, pero sin entrar en el otro aspecto de los procesos del aula, es decir, la enseñanza.

Este grupo defiende que el aprendizaje cooperativo da lugar a una *confrontación entre puntos de vista moderadamente divergentes, confrontación que, gracias a la exigencia de una creatividad grupal común, se traducirá en un conflicto sociocognitivo que es realmente, ... la causa y motor del progreso intelectual* (Ovejero, 1990, 67).

Como podemos apreciar, el interés de estos trabajos se centran en los procesos de aprendizaje, pero no tienen en cuenta las condiciones didácticas en las cuales se deberían desarrollar tales procesos y sin las cuales resultan difícilmente explicables en toda su profundidad.

Siguiendo con la línea de trabajo representada por la Escuela de Ginebra, la eficacia del conflicto sociocognitivo en el aprendizaje del alumno, viene determinada porque:

1. Permite al alumno conocer la existencia de respuestas diferentes a la propia.
2. Proporciona, a través de otro alumno, las indicaciones para la elaboración de un nuevo instrumento cognoscitivo.
3. Posibilita que el niño aumente la actividad sociocognitiva.

Este interés en abordar la eficacia del aprendizaje cooperativo desde dicha perspectiva, está determinado por las condiciones insustituibles que proporciona el trabajo cooperativo para propiciar el conflicto cognitivo como base del desarrollo intelectual del alumno. Con anterioridad Piaget (1927) explicó que la velocidad en el desarrollo intelectual del niño dependía, entre otros factores, de la calidad y frecuencia de los estímulos que se le proporcionan, y que todo ello está posibilitado por un entorno en el que se produzca la cooperación. Ovejero (1990), comenta al respecto que estas investigaciones no entraron de lleno en el estudio de las características psicosociales del entorno.

El trabajo de los sucesores de Piaget ha consistido en perfilar estas ideas embrionarias en una serie de líneas de investigación de las cuales enumeramos las principales:

-Los trabajos de Nielsen (1951), Dami (1975), Moessinger (1974, 1975), Flavell y colaboradores (1968), etc., acerca de la correspondencia entre las estructuraciones que rigen las actividades cognitivas del individuo y las que intervienen en las interacciones sociales.

-Las aportaciones de Borke (1975), Masangkay y colaboradores (1974) y Garvey (1974), etc., centradas en el estudio de las conductas sociales de colaboración y de cómo intervienen éstas en el desarrollo del individuo.

-Por último, encontramos los estudios de la ya señalada Escuela de Ginebra (Perret-Clermont, 1984; Mugny Y Doise, 1978, 1983; Doise, Deschamps y Mugny, 1980; Mugny Y Pérez, 1988, etc.), que, añadiendo a las interpretaciones de la

psicología genética otras corrientes teóricas, intervienen en el análisis de los efectos de la cooperación sobre los procesos cognoscitivos y el desarrollo de la inteligencia, demostrándose que las situaciones de interacción social -que exigen la coordinación de las acciones de los individuos o que confronten sus ideas acerca de algo-, dan lugar a una modificación de la estructura cognitiva inicial.

La teoría de los neopiagetianos supone que los factores de carácter sociocultural tienen una influencia crucial en el desarrollo cognitivo, ya que la interacción posibilita la existencia del conflicto sociocognitivo. Así, encontramos que autores como Perret-Clermont (1979) piensa que el conflicto sociocognitivo se produce en un contexto consustancialmente social, lo cual permite la confrontación o conflicto interindividual.

¿Por qué es importante que en las situaciones interactivas se produzca el conflicto sociocognitivo? Desde el punto de vista del aprendizaje, éste proporciona la posibilidad de confrontar puntos de vista diferentes, que más tarde llevarán a un reequilibrio o reestructuración de los conocimientos previos.

En las teorías de la Escuela de Ginebra se recogen una serie de condiciones básicas para que la interacción sea eficaz y se produzca un avance en el desarrollo cognitivo (Doise y col., 1980), las cuales van a tener una importancia relevante en el desarrollo de otros estudios en el ámbito norteamericano. Dichas condiciones las resumiremos a continuación:

- a) Es necesario que el alumno se enfrente, también, con otra posición de carácter contrario o antitético, aunque sea errónea, pues este contraste es lo que posibilita la reestructuración cognitiva.

- b) Las diferencias en las capacidades cognitivas entre los individuos que interactúan no deben ser muy acentuadas.
- c) El conflicto sociocognitivo sólo se puede producir si el niño posee unos determinados conocimientos previos, a partir de los cuales contrastará los de los demás.
- d) Las peculiaridades que reviste la actividad que debe desarrollar o el problema que ha de resolver (dificultad, capacidad motivadora, potencialidad para desencadenar el conflicto, etc.), son esenciales para que se produzca el desarrollo cognitivo.
- e) Los contextos cooperativos son más factibles que los individualistas y/o competitivos para generar el conflicto cognitivo.

En definitiva, tales trabajos -especialmente los de la Escuela de Ginebra, de carácter interaccionista y constructivista- indican que el desarrollo de las estructuras cognitivas del individuo no es resultado de un proceso de asimilación pasivo por parte de éste de modelos exteriores a él, sino un producto resultado de las interacciones, como las efectuadas en los contextos de trabajo cooperativo.

### **1.2.2 La Escuela Soviética**

Esta perspectiva tiene sus raíces, al igual que la anteriormente comentada se inspiraba en Piaget, en el ruso Vygotsky (1934). Éste coincide con el planteamiento básico de la Escuela de Ginebra, al considerar que el conocimiento tiene una fundamentación social, es decir, que el individuo aprende en interacción con los demás.

Esta corriente teórica aporta, además, nuevos enfoques que complementan lo que incorporaron los herederos de Piaget. En primer lugar, se explica que, si bien el desarrollo intelectual, y en concreto el aprendizaje escolar, está relacionado con el conflicto sociocognitivo resultado de la interacción social, posiblemente éste no es el único factor que actúa. En segundo lugar, la Escuela Soviética desarrolla los instrumentos necesarios para dilucidar, de manera más específica a la que reflejaban los estudios de los ginebristas, qué variables intervienen en los procesos de realización de la tarea en un contexto colaborativo para poder entender cómo se produce el desarrollo cognitivo.

Partiendo de la problemática iniciada por Vygotsky se ha ido perfilando una orientación investigadora, representada principalmente por los trabajos de Forman (1981, 1989, 1992); Forman y Cazden (1985) Y Bershon (1992), y que se centran en:

-Discernir las variables interactivas directamente responsables del progreso cognitivo, observando pormenorizadamente el proceso de coordinación social que se produce entre los alumnos durante la realización colectiva de la tarea. Es decir, comprender los mecanismos psicológicos que median entre la interacción alumno-alumno y los procesos cognitivos implicados en las tareas de aprendizaje escolar.

La corriente vigotskiana, que como hemos apuntado, encuentra limitaciones importantes en la comprensión de estos problemas desde la perspectiva de la teoría del conflicto sociocognitivo, plantea la necesidad de estudiar tales procesos, teniendo en cuenta la observación de:

- a) La evolución de las pautas interactivas que se manifiestan entre los alumnos.
- b) El proceso de ejecución de las tareas.
- c) La coordinación que se produce entre los mecanismos psicológicos que intervienen en dicha interacción y los procesos cognitivos intervinientes en la realización de las tareas de aprendizaje escolar.

Es decir, la hipótesis de la confrontación de puntos de vista divergentes - desarrollada por la Escuela de Ginebra- presenta dudas, desde el punto de vista de la escuela soviética, en el sentido de que no puede ser la única vía que explique con la pertinencia necesaria todos los mecanismos psicológicos que median en la influencia de la interacción entre iguales para la adquisición del conocimiento. Esto supone, por una parte, ampliar el marco teórico aportado, y, por otra, observar y explicar la evolución del proceso de interacción social que se produce entre los alumnos.

Por otra parte, si bien en la teoría del conflicto sociocognitivo se reconoce la conexión entre el desarrollo intelectual y cognitivo y la interacción social como sucede en la corriente soviética, ambas difieren, en cuanto que la primera formula que la interacción social favorece este desarrollo a partir de la reequilibración del conocimiento que se produce a raíz de la superación del conflicto sociocognitivo. Por el contrario, Forman y Cazden (1984) destacan el papel central que juega el proceso de interiorización en el aprendizaje cooperativo y en la construcción social de la inteligencia (Coll, 1984).

Al respecto, Vygotsky (1973, 39) explica que *el proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial*. Es decir, que el aprendizaje se caracteriza según este autor, porque estimula y desarrolla en el alumno procesos internos de

desarrollo en el contexto de las interacciones con el resto de los compañeros; de ahí, que la cognición tenga para la teoría vigotskiana un origen social al comenzar como una experiencia en la que el alumno:

Aprende a regular sus procesos cognitivos siguiendo las indicaciones y directrices de los otros (generalmente adultos), produciéndose un proceso de interiorización mediante el cual lo que puede hacer o reconocer en un principio con la ayuda de ellos (regulación interpsicológica), se transforma progresivamente en algo que puede hacer o conocer por sí mismo (regulación intrapsicológica) (Vygotsky, 1973, 39).

En general, los trabajos derivados de estos planteamiento se han centrado en el estudio de la influencia de las interacciones adulto-niño en el aprendizaje. Las investigaciones de este tipo consideran que la intervención de los adultos en el desarrollo cognitivo de los niños es más eficaz que cuando se produce entre niño-niño, ya que el adulto posee mejores habilidades para intervenir de manera más óptima (Rogoff, 1990). Este punto de vista entra en contradicción con los expresados por los estudios acerca del aprendizaje entre iguales, que veremos en el apartado sobre la Escuela Americana.

Dejaremos aparte otros aspectos derivados de estos estudios, entre los que cabe mencionar la importancia del lenguaje en el marco de la interacción social, por salirse fuera del ámbito en el que se sustenta nuestro trabajo, y que, además, obviaremos por no considerarlo suficientemente pertinente desde un punto de vista didáctico para justificar su presencia en esta revisión sobre las aportaciones principales al estudio del aprendizaje cooperativo.

Siguiendo en la línea mantenida hasta el momento, a continuación estudiaremos los rasgos más destacados de la escuela norteamericana.

### 1.2.3 La Escuela Norteamericana

Los norteamericanos comienzan su andadura en esta perspectiva de trabajo de la mano de fuentes europeas, si bien, se reconoce a G. H. Mead como el iniciador de esta tradición en Estados Unidos. Este autor parte de las aportaciones hechas por Vygotsky para desarrollar sus trabajos sobre el aprendizaje cooperativo.

Las raíces de sus aportaciones al estudio del aprendizaje cooperativo tienen carácter filosófico. Puesto que para nuestro trabajo no resulta indispensable entrar en el estudio de estas raíces, evitaremos profundizar en esta línea de pensamiento. No obstante, convendría resaltar una de las ideas principales de este discurso que conecta indudablemente con el sentido del ámbito que estamos considerando: el surgimiento social de la persona. Mead (1972, 170) señala que *la persona es algo que tiene desarrollo; no está presente inicialmente, en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y la actividad sociales; es decir se desarrolla en el individuo a resultas de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso*. Es precisamente en esta idea donde Mead conecta con la teoría vygotskiana sobre el desarrollo social de la conducta, convirtiéndose en una referencia inicial del aprendizaje cooperativo en el ámbito de la corriente norteamericana.

Por tanto, la principal aportación de Mead es el desarrollo de una teoría, la de la identidad, la teoría de la persona como fruto de la interacción social a través de símbolos significantes, de altísimo y reconocido valor para la psicología social; y uno tiene la repetida impresión de que todo su ensamblaje teórico gira alrededor de este propósito, de que todos los conceptos que utiliza (la sociedad, la interacción, el gesto, la reflexividad, el lenguaje, la actitud, la experiencia, el acto

social, etc.), acaban siempre rotando alrededor de la persona, de la autocracia, del *self* (*el yo de la conciencia se origina justamente en el transcurso de la vida interactiva y comunicativa del sujeto*) (Ovejero, 1990, 75).

Resulta interesante comprobar la existencia de una similitud importante de Mead con la teoría histórico-dialéctica de Vygotsky, tal y como planteabamos al principio de este apartado. Vygotsky (1973, 38) plantea que *las funciones psíquicas superiores no pueden ser comprendidas sin el estudio sociológico; es decir, que ellas son el producto, no del desarrollo biológico, sino del desarrollo social de la conducta*. Y, precisamente, la principal aportación de Mead es el desarrollo de la teoría de la persona como fruto de la interacción social.

Ahora bien, el carácter marcadamente abstracto de la obra de Mead, sin corroboración empírica alguna, hizo que posteriormente sus teorías fueran cuestionadas por las verificaciones efectuadas en las investigaciones correspondientes.

En cualquier caso, el punto de partida teórico de las investigaciones actuales es Deutsch (1949). Su clasificación de la interacción entre los alumnos en tres modelos: individual, competitiva y cooperativa, ha sido la base de los trabajos experimentales que se han ido desarrollando hasta hoy en Estados Unidos.

Estas investigaciones en la actualidad son muy diversas, centrándose en dos perspectivas diferenciadas entre si:

- a) La estructura de metas u objetivos o perspectiva de cohesión social (*goal structure*).
- b) La estructura de incentivos o perspectiva motivacional (*reward structure*).

Ambas se contraponen fundamentalmente en el uso o no de técnicas de refuerzo para producir la interacción entre los miembros del grupo y en la evaluación de los resultados.

La primera de ellas basa la cooperación en el grupo en la forma en que los alumnos pueden conseguir sus metas (Johnson y Johnson, 1985). Es decir, crean una situación en la cual la manera que tiene cada miembro individual de obtener sus metas personales depende de que los otros consigan las suyas.

La segunda, utiliza técnicas de incentivos o de recompensa (Slavin, 1992 a y b). O sea, se emplean refuerzos externos de distinta clase entre los miembros del grupo para producir la colaboración.

Nos encontramos, por tanto, con que existe unanimidad en cuanto a que, para conseguir la cooperación en el grupo, es fundamental la interdependencia y coordinación; pero existen diferencias en cuanto a cómo lograr dicha interdependencia (objetivos *versus* recompensas). Y, por otro lado, se manifiestan desavenencias en las opciones sobre rendimiento individual y rendimiento grupal (evaluación).

A continuación vamos a especificar con más detenimiento las diferencias que hemos encontrado en los métodos cooperativos, propugnados por las dos corrientes más influyentes:

1) Hay autores (Johnson y col., 1981) que, con respecto a la ejecución de la tarea, plantean una subdivisión; es decir, cada alumno asume una parte (reparto individual de la responsabilidad). Otros (Slavin y col., 1985) no son partidarios de la especialización individual en las tareas, sino que todos trabajen juntos todo el tiempo para conseguir un producto común o dominar un mismo material.

2) Lo mismo sucede respecto a la evaluación y/o la existencia de recompensas.

En la evaluación hay quienes son defensores de recompensas grupales (Slavin y col., 1985) para el aprendizaje individual (reforzar al grupo en función de la suma de las aportaciones individuales) y otros que plantean recompensas grupales para los productos grupales (Johnson y col., 1981), sin tener en cuenta la colaboración individual.

En cuanto al sistema de recompensas, hay investigadores que concretan la forma de lograr la interdependencia a través de la estructura de incentivos (Slavin y col., 1985), mientras que otros (Johnson y col., 1981) sostienen que los datos experimentales demuestran que es suficiente que exista interdependencia de meta sin la presencia de recompensas y, además, añaden que una verdadera cooperación intergrupal puede construirse, no sólo a través de metas y recompensas (interdependencia de resultados), sino también acudiendo a la interdependencia de medios:

-Distribuyendo los recursos (materiales, información, etc.) de forma que nadie disponga de todo lo necesario para completar el objetivo, o

-Con la especialización individual de una parte de la tarea o con el

diseño de tareas que a la fuerza exigen solicitar y dar explicaciones (intervención en la estructura de la tarea).

Lo que realmente proponen estos últimos y otro autor como Webb (1980), es entrenar a los alumnos a interactuar en el seno de los grupos cooperativos.

Por otra parte, las recompensas están categorizadas en tres tipos:

- a) Recompensa grupal en función del rendimiento individual: consiste en reforzar al grupo en base a las aportaciones individuales.
- b) Recompensa al grupo en función del producto grupal: no se tiene en cuenta la colaboración individual.
- c) Recompensas individuales en función del rendimiento de cada alumno: trabajan en un marco grupal (no necesariamente cooperativo) para desarrollar tareas individuales.

Otro aspecto destacable en cuanto a las aportaciones norteamericanas es que hay autores que opinan que éstas adolecen de un marco teórico consistente. Al respecto, Melero y Fernández (1995, 37) manifiestan lo siguiente:

A pesar de lo dicho, en nuestra opinión, no es exagerado mantener que estas aportaciones americanas son esencialmente ateóricas o presentan una muy ligera base teórica, y generalmente ésta se busca *a posteriori*. Desde luego está ausente en ellas la fuerte y amplia conceptualización de carácter integrador <<típica del estilo europeo>>. En muchas ocasiones, lo que ampulosamente denominan <<modelos teóricos>> no son más que sistematizaciones de relaciones empíricas.

Al mismo tiempo, nos encontramos con los trabajos iniciados por Forman Y Cazden (1984), sobre el aprendizaje entre iguales. Al contrario que otros estudios

que dan mayor prevalencia a la relación adulto-niño o profesor-alumno, esta línea de investigación considera que, sin quitar la importancia que posee dicha interacción, la interacción alumno-alumno no puede ser considerada un factor desdeñable.

Sin embargo, existe un cierto desconocimiento en el estudio de las relaciones alumno-alumno en cuanto a la mayor parte de las variables que intervienen en estos procesos Cooperativos. Coll (1984, 123), dice al respecto:

Este desconocimiento relativo no puede sorprender, si se tienen en cuenta las siguientes consideraciones. En primer lugar, la mayoría de los trabajos empíricos que se han ocupado de las relaciones alumno-alumno se han centrado prioritariamente en el análisis de sus repercusiones sobre el proceso de socialización en general, o sobre algunos de sus componentes. El número de trabajos dirigidos a estudiar los efectos de la interacción entre iguales sobre los procesos cognitivos y de aprendizaje es mucho más reducido.

En segundo lugar, incluso cuando el análisis concierne a los efectos de los diferentes tipos de organización social de las actividades de aprendizaje sobre el rendimiento escolar, como sucede con las investigaciones revisadas por Johnson y sus colegas, la perspectiva, habitualmente adoptada, corresponde a lo que Doyle (1977) ha denominado <<paradigma proceso-producto de la enseñanza>>, paradigma que se caracteriza por dejar de lado los factores motivacionales y cognitivos implicados en el aprendizaje. La adopción de este planteamiento puede explicar, al menos en parte, la imposibilidad de dar cuenta de la varianza total observada en el rendimiento de los alumnos bajo una misma forma de organización social de las actividades de aprendizaje. Una hipótesis plausible es que las variables moduladoras aún no identificadas pueden tener su origen precisamente en los procesos motivacionales y cognitivos de los alumnos.

En tercer lugar, conviene tener presente que el estudio de las relaciones entre los alumnos y de su incidencia sobre el rendimiento escolar ha seguido tradicionalmente dos vías casi siempre dissociadas. Por un parte, se investiga qué modalidades de interacción resultan favorecidas por tal o cual organización social de las actividades de aprendizaje; por otra, se investiga la posible repercusión del tipo de organización social adoptada sobre el nivel de rendimiento en la ejecución de la tarea; pero rara vez, casi nunca, se ponen en relación las modalidades interactivas observadas con el proceso de ejecución de la tarea.

Sin embargo, nosotros pensamos, que no se trata tan solo de superar el umbral de conocimiento en los aspectos psicológicos del problema, sino que es necesario estudiar como se organizan didácticamente los procesos en los cuales se da lugar a la interacción alumno-alumno.

Slavin (1986), por su parte, señala que, aunque los principios sobre la cooperación ya tienen una tradición larga, en cambio la aplicación de estos principios se ha producido de forma más lenta. Por ejemplo, comenta que, a pesar de existir una gran cantidad de investigaciones sobre la cooperación en las escuelas, su aplicación no rebasa apenas los quince años.

En este estado de cosas -insuficiencia teórica y diversificación de técnicas- se dirimen actualmente en el ámbito americano las discusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje cooperativos, lo cual no hace fácil dar una estructura clara acerca de las numerosas investigaciones existentes sobre este tema.

A continuación, intentaremos conceptualizar qué es la enseñanza-aprendizaje cooperativo y destacaremos, de manera más específica, los problemas que hemos ido señalando en este apartado.

## 2. EL CURRÍCULUM COOPERATIVO: UNA APROXIMACIÓN INICIAL

Este apartado tiene como finalidad reconstruir, en una primera aproximación, lo que hoy podemos entender por un *currículum cooperativo*<sup>5</sup>. Somos conscientes de que esa propuesta debería incardinarse en otra más amplia que haría referencia a un currículum democrático, puesto que ese es su contexto justificativo. Sin embargo, hemos optado por limitar nuestra reflexión porque, quizás, éste no sea el lugar adecuado para abordar tal cuestión. Hemos estructurado la exposición de la siguiente forma:

Primero, y a modo de justificación de un *currículum cooperativo*, intentaremos intentamos delimitar qué entendemos por *enseñanza-aprendizaje cooperativos* y clarificar los conceptos básicos relacionados con ello (qué es un grupo, interacción social, etc.).

Segundo, vamos a intentar concretar esa propuesta en términos de qué finalidades perseguiría dicho currículum; cuál sería la forma en que se plantearía la selección y organización de los contenidos y, por último, qué cuestiones metodológicas y evaluadoras serían coherentes con lo que entendemos por currículum cooperativo.

---

<sup>5</sup> No tenemos grandes pretensiones al respecto, pues pensamos que a partir de este trabajo deberemos emprender, como continuidad investigadora, el estudio de la problemática referida, incorporando técnicas de tipo cualitativo que aquí no hemos empleado -por razones obvias de tiempo y delimitación de la extensión de la tesis-, como son la observación de los procesos en el aula, análisis de la planificación del profesorado, etc., lo que aportaría datos más adecuados para adentrarnos en la definición conceptual de lo que sería el *currículum cooperativo*.

Por otra parte, esta reflexión es relevante porque ha sido la referencia a partir de la cual elaboramos el cuestionario *Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos*

## **2. 1 A modo de justificación: qué entendemos por enseñanza-aprendizaje cooperativos**

Cuando hablamos de enseñanza y aprendizaje cooperativos nos estamos refiriendo a una diversificada relación de métodos didácticos estructurados para que los alumnos y alumnas trabajen en pequeños equipos las actividades y tareas escolares (Slavin, 1990).

Deutsch (1949), por su parte, definió una situación social cooperativa como aquella en la que los objetivos de cada individuo van tan unidos a los de los otros que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos, de manera que cada uno alcanza su objetivo, si y sólo si también los otros miembros del grupo alcanzan el suyo.

Si tenemos en cuenta el enfoque actual del problema, tal y como vimos en el apartado anterior, nos encontramos con un predominio de los estudios que se centran exclusivamente en los procesos de aprendizaje, mientras quedan relegados los análisis sobre los procesos de enseñanza. Nuestra intención se orienta a desplazar la atención desde los primeros (procesos de aprendizaje) hacia los segundos (procesos de enseñanza), y, en definitiva, analizarlos como procesos que funcionan conjuntamente. Es decir, que desde nuestro punto de vista, el énfasis no debe ponerse exclusivamente sobre los procesos de aprendizaje -es decir,

comprender cómo los alumnos y alumnas aprenden determinados contenidos en contextos de cooperación-, sino también en saber, sobre todo, cómo los profesores y profesoras deberían planificar y desarrollar tales procesos para que el alumnado pueda aprender de esa manera.

Este enfoque, como ya hemos comentado, se separa de los estudios que muestran su mayor interés en la dinámica interna de los procesos de aprendizaje; es decir:

Suelen centrar más bien sus esfuerzos en la dinámica interna de los procesos de aprendizaje y en el papel que en ella juegan determinadas variables o factores psicológicos o psicosociológicos, como, por ejemplo, las competencias cognitivas, lingüísticas y sociales de los alumnos y alumnas, sus conocimientos y concepciones previas, actitudes, motivaciones, expectativas, destrezas, estrategias cognitivas y metacognitivas, hábitos de trabajo y de estudio, capacidades de procesamiento de la información, etc. (Coll, 1995, 194)

Sin embargo, también hemos advertido en algunos de estos autores, que en sus trabajos abordan, irremediabilmente, los aspectos pedagógicos-didácticos del problema. Es decir, manifiestan planteamientos relacionados con los métodos de enseñanza, como son el empleo de determinados medios didácticos, la formación de los grupos, la organización de las tareas, el papel del profesor, etc. Posiblemente, ello sea porque resulta improbable explicar el aprendizaje -en este caso el aprendizaje cooperativo-, con independencia del contexto en que se desarrolla, ya que, en definitiva, aquel no es sino la consecuencia de un determinado proceso de enseñanza.

En cualquier caso, desde la perspectiva de este trabajo, no es nuestra intención entrar en una compleja e injustificada polémica acerca de las interrelaciones entre la psicología y la didáctica en los procesos de enseñanza-

aprendizaje cooperativos. Nos limitaremos, en todo caso, a plantear la pertinencia del enfoque didáctico en el estudio del tema y, por otra parte, a reconstruir parte del discurso procedente de otras disciplinas que nos parezca acertado desde nuestra línea de pensamiento.

Sabemos que aspectos tales como la organización del profesorado en los centros, la selección y utilización de los materiales didácticos, la organización del tiempo y del espacio, etc., pueden permitirnos conocer cómo aprenden los alumnos y alumnas en la escuela. Si esta idea la aplicamos en el tema de nuestro trabajo, los resultados que obtendremos nos aproximarán posiblemente a saber de qué manera actúan con respecto a los procesos cooperativos de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, sería conveniente aclarar qué son y qué no son la enseñanza-aprendizaje cooperativos, pues, la simple existencia de pequeños grupos de trabajo en determinados contextos escolares no es suficiente para interpretarlo como tal. En segundo lugar, también los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos se suelen confundir con situaciones en las que simplemente se están aplicando técnicas de trabajo en equipo, pero que, por si solas, no suponen la existencia de procesos verdaderamente cooperativos. Por tanto, el aprendizaje en grupo no lo podemos asociar siempre con los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en sentido estricto. Ovejero (1990, 57) hace la siguiente aclaración:

Más específicamente, todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo.

En las próximas líneas intentaremos aclarar algunas de estas ideas.

Para que el trabajo en equipo obtenga buenos resultados es necesario que

éste responda a determinadas características que hagan presuponer que estamos hablando realmente de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Los posibles requisitos fundamentales y diferenciadores entre el mero trabajo en grupo y el verdadero trabajo cooperativo los hemos recogido de forma concisa en la tabla 3.

TABLA 3. Diferencia entre Trabajo en Grupo y Trabajo Cooperativo.

TRABAJO EN GRUPO TRADICIONAL	TRABAJO EN GRUPO COOPERATIVO
No existe interés de los alumnos por el rendimiento de todos los miembros del grupo.	Interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
Se evalúa al grupo de alumnos colectivamente.	Existe una clara responsabilidad individual, evaluándose el dominio que cada alumno tiene del material asignado.
Los grupos son homogéneos.	Los grupos son heterogéneos.
Un sólo líder se hace cargo del grupo.	Todos los miembros comparten el liderazgo.
Los miembros del grupo son libres de ayudar o no a sus compañeros.	La responsabilidad del aprendizaje de cada miembro es compartida por cada uno de los otros.
Las metas de sus miembros consisten en completar la tarea asignada.	La meta es conseguir que cada uno de los miembros aprenda el máximo posible y mantener unas buenas relaciones de trabajo entre sus miembros.
Las habilidades interpersonales y grupales son supuestas.	Se enseñan las habilidades sociales que los alumnos necesitan para trabajar en colaboración.
El profesor observa e interviene en los grupos sólo algunas veces.	El profesor observa los grupos, analiza los problemas que han trabajado y da retroalimentación a cada grupo sobre cómo está haciendo la tarea grupal.
El profesor no presta atención a la forma en que trabaja, o no trabaja, el grupo.	El profesor estructura procedimientos para que los grupos "procesen" si están trabajando con eficacia.

Siguiendo estas características, trataremos de desarrollar las ideas que nos permitan tener una visión lo más aproximada y clara posible acerca de lo que se entiende como educación cooperativa.

Deutsch (1948) definió tres estructuras de aprendizaje elementales: la *individualista*, la *competitiva* y la *cooperativa*. Esta teoría, a su vez, la había desarrollado a partir de los estudios de Kurt Lewin -iniciador de la dinámica de grupos y de la psicología social experimental- y, que guiará, como hemos señalado anteriormente, la investigación sobre estos temas en los Estados Unidos a lo largo de los últimos 40 años.

En la primera de ellas, cada alumno no se encuentra particularmente relacionado con los demás y, por eso, aprende de manera independiente al resto de la clase. Por tanto, no existe correlación alguna entre la consecución de los objetivos de los alumnos. Dicho de otra manera, la consecución de un objetivo por parte de un alumno de forma individual no influye de ninguna manera en la obtención del suyo por parte del resto de los alumnos.

En la segunda, cada alumno intenta hacer las cosas mejor que el resto de la clase. Las metas aisladas de los alumnos están relacionadas entre sí, de manera que existe una correlación negativa entre los resultados de sus objetivos.

Y, en la tercera, los alumnos cooperan o se ayudan mutuamente para lograr los objetivos grupales. Cada alumno alcanza su objetivo solamente cuando los otros participantes alcanzan el suyo; es decir, se produce una correlación positiva para alcanzar sus objetivos.

Cronológicamente, podemos decir que la enseñanza cooperativa puede ser tan vieja como las otras tres, aunque se piense que ello no es así. Ovejero (1990, 156), dice que el aprendizaje cooperativo es una vieja idea:

Ya el Talmud afirmaba claramente que, de cara a aprender, se necesita tener un compañero de aprendizaje...En el siglo I, Quintiliano argumentaba que los estudiantes se beneficiarían al enseñarse mutuamente...en el Renacimiento, Johann Amos Comenius creía firmemente que los estudiantes mejorarían tanto al enseñar a otros estudiantes, como al ser enseñados por ellos...En el siglo XVIII, Joseph Lancaster y Andrew Bell utilizaban intensamente en Inglaterra los grupos de aprendizaje cooperativo. Y esta idea la exportaron a América del Norte, cuando en Nueva York se abrió, en 1806, una escuela lancasteriana;...dentro del <<Common School Movement>>...En el último cuarto del siglo XIX, hay que destacar la obra del coronel Francis Parker, quien potenció muchísimo sus procedimientos de aprendizaje cooperativo. Según él, los niños son colaboradores naturales, y su mayor diversión, después del descubrimiento de la verdad, es compartir la verdad con sus compañeros...Su potencialización del aprendizaje cooperativo en las escuelas, era facilitar el desarrollo de una sociedad verdaderamente cooperativa y democrática...Sus métodos cooperativos dominaron la educación americana durante el cambio de siglo, uniéndose a este movimiento más de 30.000 profesores...John Dewey... fomentó el uso de grupos de aprendizaje cooperativo como parte de su famoso proyecto de instrucción.

A partir del final de los años 30 el modelo individual / competitivo se impuso en las escuelas, desplazando prácticamente cualquier vestigio del cooperativo. Esto que comenzó en Estados Unidos también se extendió al resto del mundo occidental. Durante los años posteriores y hasta mediados de los 70, no se advierten síntomas de interés hacia la enseñanza y el aprendizaje cooperativos (Johnson y Johnson, 1974; Sharan y Sharan, 1976; Aronson y Cols., 1978).

La aplicación del modelo de trabajo cooperativo en las aulas es algo que se ha ido extendiendo progresivamente a partir de esa época en varios países, destacando entre ellos Estados Unidos. En este país, los hermanos Johnson y colaboradores trabajan desde dicha época en el Cooperative Learning Center (Universidad de Minnesota); en la Universidad de Santa Cruz (California), Aronson desarrolla interesantes experiencias de aplicación de su técnica denominada *Jigsaw*; en la John Hopkins University, De Vries y Edwards comenzaron a trabajar en el tema y actualmente Slavin lo desarrolla en el Center for the Social Organization of Schools; en la Universidad de Riverside (California)

se lleva a cabo la experiencia Co-op Co-op por parte de Kagan; en el Simmons College (Boston) se experimenta la aplicación del aprendizaje cooperativo en un programa de educación especial; en el Kenae College (New Jersey) Chasnoff trabaja experiencias de este tipo en varias escuelas del distrito de Union; también en la Universidad de Vermont trabaja en este tema Nevin; el Macomb Intermediate District (Michigan) lo aplica en los colegios de ese distrito; en Wisconsin en las escuelas de distrito de Madison, Beloit y Janesville; en Elgin (Illinois), Ford ha trabajado en el entrenamiento de profesores en las técnicas cooperativas; el Jefferson County School District (Colorado); en la Universidad de California, Bryant trabaja la enseñanza-aprendizaje cooperativos en el contexto universitario, etc.

En Europa, se encuentran dos líneas de investigación sobre trabajo cooperativo en la enseñanza. En primer lugar, los trabajos sobre cognición social (Lieshout, 1977; Gerris, 1981) y de entrenamiento en habilidades sociales, en Gran Bretaña. En segundo lugar, destacan las investigaciones acerca de la relación entre cooperación e inteligencia por parte de la Escuela de Ginebra (ver apartado 1.2.1), en países como Noruega y Suecia.

También encontramos investigaciones de este tipo en otros puntos del planeta como Israel, donde Sharan -ya nombrado-, en la Universidad de Tel-Aviv trabaja en técnicas sobre aprendizaje cooperativo; en Canadá se desarrollan estos métodos en el Provincial Department of Cooperation en Saskatchewan y en el Baldwin-Cartier District de Montreal y en Australia en la Universidad de Sidney.

Esta importante extensión de las experiencias sobre enseñanza-aprendizaje cooperativos demuestran la importancia que el tema está adquiriendo en la

actualidad, a nivel mundial.

Volviendo sobre lo planteado al inicio de este apartado, qué son la enseñanza y el aprendizaje cooperativos, las estrategias de cooperación en el aula son métodos organizados y altamente estructurados, que con frecuencia incluyen la presentación formal de información, la práctica del alumno y la preparación en equipos de aprendizaje, la evaluación individual del aprendizaje y el reconocimiento público del éxito en equipo. Estos métodos han demostrado su eficacia en diversas materias curriculares (lectura, matemáticas, ciencias sociales, etc.), en distintos niveles de la enseñanza. La eficacia alcanzada se comprueba, tanto en el progreso en el rendimiento de los alumnos como en el desarrollo de habilidades sociales, que fomentan la interacción positiva en el aula (Slavin, 1983). Las estrategias que mejores resultados han dado, tanto en el rendimiento escolar como en el desarrollo de habilidades sociales, son las que parten de objetivos grupales en forma de recompensas grupales y responsabilidad individual, porque la igualdad de oportunidades crea las condiciones para despertar interés hacia el aprovechamiento de todo el grupo y avala que cada uno de los miembros contribuya a obtener las recompensas grupales. Lo que distingue precisamente a la enseñanza-aprendizaje cooperativos de otras actividades en pequeños equipos es su particular forma de combinar objetivos grupales o recompensas en equipo, responsabilidad individual y oportunidades iguales para lograr el éxito.

Estos resultados provienen fundamentalmente de dichas características:

- a) Los objetivos del grupo.
- b) La responsabilidad individual.
- c) Igualdad de oportunidades para lograr el éxito.

Los *objetivos* del grupo usualmente se expresan en forma de recompensas, que se basan en el éxito del equipo en las tareas académicas (Johnson y Johnson, 1983). Los equipos trabajan para ganar un reconocimiento por el progreso de cada uno de los miembros, en relación a los niveles de aprovechamiento anteriores. Todos los alumnos, al igual que sucede en otros contextos no cooperativos, trabajan por aprender un mismo contenido, pero su motivación para rendir más se estimula con la posibilidad de ganar recompensas en equipo, por alcanzar nuevos niveles de competencia individual (Slavin y col., 1985). Con frecuencia los maestros que utilizan estrategias de trabajo en equipos de aprendizaje, después de revisar la información contenida en los materiales curriculares, les piden a los alumnos que desarrollen tareas juntos e incluso que interaccionen con otros, actuando como tutores. Es normal que estas situaciones sean más motivadoras para los alumnos. Sin embargo, sin recompensas para el equipo y sin responsabilidad individual, el trabajo en pequeños grupos por si solo no ha demostrado ser eficaz para producir resultados superiores que en otros casos. Sin igualdad de condiciones para conseguir el éxito, el trabajo en pequeños grupos tiene el inconveniente de convertirse en propiedad de los alumnos más aventajados.

Las recompensas para el equipo actúan como un apoyo efectivo en la ayuda de unos alumnos a otros (tutoría entre iguales), al evitar que los que juegan el papel de tutores consideren que están perdiendo un tiempo aprovechable para lograr objetivos individuales (Webb, 1988). Es decir, sin estas recompensas, el tiempo que invierten los alumnos tutores en orientar a otros compañeros puede ser considerado por éstos como una pérdida de tiempo para lograr sus propios objetivos individuales. Imaginemos un alumno aventajado en ciencias sociales al que se le asigna trabajar con compañeros que tienen dificultades en una tarea sobre comentario de textos históricos. Si éste hiciera el trabajo individualmente, se

sentiría satisfecho con la calificación que obtuviera, pero ¿qué ganaría con entretenerse en enseñar a sus compañeros? Ofrecer un reconocimiento al aprovechamiento de todos los componentes del grupo proporciona un aliciente a los que se muestran más habilidosos en el empleo de una determinada capacidad, para que se comprometan de manera efectiva a preparar a los más inexpertos. En resumen, el mejoramiento que se obtiene en las puntuaciones de los alumnos con más dificultades, junto al progreso de los más avanzados favorece de manera significativa el reconocimiento del trabajo grupal.

Por otro lado, al reafirmar la ayuda alumno-alumno y producir interacción en torno a las tareas escolares, las recompensas a los grupos inducen a desarrollar nuevos vínculos sociales. Slavin (1979) y Sharan (1980), dicen al respecto que la cohesión social entre los miembros del grupo mejora enormemente, extendiéndose a aspectos que no son de tipo escolar, en la vida del grupo. Los alumnos al encontrarse empeñados en sacar adelante una tarea común, hace que el status social, el grupo racial, etc., que en otros contextos los mantienen separados, tengan que ser forzosamente superados, si desean lograr efectivamente los objetivos del grupo. Por lo tanto, colaborar en el trabajo escolar puede generar vínculos sociales que trascienden, posteriormente, el ámbito escolar.

La *responsabilidad individual* incorpora la evaluación del dominio del contenido en cada alumno en concreto. Los miembros de un equipo practican juntos y se preparan unos a otros, pero a cada uno de ellos se les examina de la manera habitual para verificar su dominio de manera independiente. Los logros alcanzados por cada uno de los componentes del equipo constituyen el soporte de la calificación del conjunto. Esto va a permitir, por un lado, que cada uno de los alumnos asuma con seriedad las tareas del aprendizaje grupal y, por otro, que la

falta de dominio de un alumno no se vea velada por el mejor rendimiento de los más capacitados. Por ejemplo, al evaluar el resultado global del trabajo en equipo para que todos los miembros obtengan la misma calificación, sin responsabilidad individual, impide que haya un mejoramiento sobre la situación de partida inicial. En esta situación, uno o dos miembros del grupo hacen el trabajo, mientras que los demás se benefician pasivamente del resultado de ese esfuerzo. Por el contrario, en los métodos grupales, en los que se tiene en cuenta la responsabilidad individual, la única posibilidad de que el equipo tenga buenos resultados en la evaluación es garantizando el aprendizaje de cada uno de los miembros. De esta manera, los alumnos/as se esfuerzan, explicándose las ideas unos a otros, se hacen preguntas entre sí y se evalúa el nivel de comprensión de todos y cada uno de ellos.

*La igualdad de oportunidades* tiene su fundamentación en el hecho de que los sistemas que basan la evaluación del grupo partiendo del progreso individual en función de los resultados anteriores, ofrecen más garantía que los que se basan en unos rendimientos en referencia a una norma o un criterio que deba adquirir. Es decir, aquel alumno que parte de un 45% y alcanza en el proceso un 60%, contribuye de igual manera que aquél que parte del 70% y avanza hasta un 75%, porque se considera que ambos miembros tienen una importancia idéntica para el equipo. Por lo tanto, el alumno percibe que se le valora por el esfuerzo realizado y no por la comparación inapropiada de sus resultados con los alumnos más o menos destacados. Por otra parte, dar iguales oportunidades para el logro de unos buenos resultados no implica sustituir los modelos para calificar. La obtención de calificaciones positivas supone sacar partido al conjunto del esfuerzo coordinado de todos los componentes del grupo para estimular a cada individuo a conseguir el máximo rendimiento, sin importar que pueda significar máximo para cada uno de ellos. Además, en este caso, calificar significa evaluar conjuntamente esfuerzo y

logro. La igualdad de oportunidades para lograr buenos resultados en la evaluación, por parte de todos los alumnos en un grupo con capacidades heterogéneas, fomenta la cooperación entre éstos, y facilita que los más atrasados tengan la posibilidad de contribuir al éxito del equipo. Pero, además, la integración de diversas capacidades en cada uno de los equipos hace que las discusiones que se originan les lleve a obtener un rendimiento mayor para todos (ver *conflictos cognitivos* en apartado 1.3.1).

En resumen, podríamos señalar que el trabajo cooperativo en el aula debe tener en cuenta tres aspectos:

1) El trabajo en equipo debe plantearse como una tarea común y no como varias tareas subdivididas entre los componentes del grupo (uno busca la información, otro redacta, etc.), ya que un reparto especializado de tareas impide la verdadera cooperación.

2) En la realización de la tarea, los alumnos no pueden eludir sus responsabilidades individuales; por tanto, debe evaluarse el rendimiento grupal y el individual para evitar que determinados alumnos se aprovechen de la estructura de grupo de forma oportunista.

3) Las oportunidades para el logro de unos buenos resultados deben ser iguales para todos los componentes del equipo, con independencia de sus conocimientos previos. De esta manera se evita comparar a los alumnos entre sí y desarrollar contextos en los cuales el aprovechamiento de cada alumno se compara con su situación de partida y no con el de otros con mayores habilidades.

Una vez llegados a este punto, habría que concretizar qué entendemos por grupo, dada la gran abundancia de definiciones sobre ello; pero, sobre todo, desde el punto de vista que permita entender la eficacia del trabajo escolar cooperativo.

Quizá la definición más integradora y clara sea la que propone Forsyth (1983), en la que plantea cuatro características básicas:

- 1) Un grupo lo organizan dos o más personas en interacción social que se apoyan mutuamente (Hargreaves (1978) considera que un grupo se forma a partir de tres personas).
- 2) Posee una estructura que permite que las relaciones sean estables y que el grupo funcione ordenada y predeciblemente.
- 3) Colaboran en base a unas metas y objetivos comunes que les ayuda a sustentar el grupo.
- 4) Se autoconsideran miembros de un grupo, lo que les permite diferenciar quién pertenece o no al mismo.

Habría que añadir otros aspectos o propiedades para describir un grupo, como pueden ser el grado de organización, funcionamiento interno, modelo de interrelación entre sus miembros, grado de participación de los miembros, flexibilidad de pertenencia al grupo o facilidad de acceder a él, estabilidad, conflictividad, etc.

Núñez y Locertales (1996, 20), dicen:

Por lo tanto, puede entenderse como *grupo*, según un concepto psicosocial del término, a todo conjunto de personas (a partir de tres) que, unidas por un objetivo común, pueden interaccionar entre sí, aceptando ciertas normas y compartiendo emociones pero, sobre todo, participando de un sentimiento

común: el *nosotros* grupal, espíritu del equipo o *membership* que los mantiene unidos al menos durante el tiempo en que permanece la locomoción hacia el objetivo propuesto.

Este concepto de unidad es muy importante para entender al grupo ya que, tal como se entiende en Psicología social, el grupo es algo más que la suma de sus miembros. Al integrarse en torno al logro del objetivo y poner en marcha una actividad, con las consiguientes interacciones entre sus miembros, el propio grupo establece un dinamismo de unidad y cohesión, y genera una personalidad grupal propia.

Por este mismo motivo la conducta individual se va a ver modificada por los objetivos del grupo y las experiencias que tanto el propio grupo como cada uno de los miembros vivan dentro y fuera de él.

Otro aspecto importante, en el que nos detendremos para aclarar brevemente una serie de cuestiones subyacentes a los procesos cooperativos, son las formas básicas de interacción en el aula.

Normalmente existe la tendencia a considerar en un segundo plano las interacciones alumno-alumno, dado que tradicionalmente se han considerado perturbadoras para el buen funcionamiento de la clase. Eso ha llevado a reducir en distinto grado tales relaciones dentro del aula, con medidas que van desde la propia distribución del mobiliario hasta la disciplina del silencio. Sin embargo, las investigaciones realizadas (Johnson & Johnson, 1981) han aportado suficiente información para saber que dichas relaciones tienen un peso importantísimo en una serie de factores educativos como son el rendimiento académico, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el nivel de adaptación a las normas establecidas, el grado de aspiración, la autoestima, etc.

Ya hemos explicado que los alumnos y alumnas tienen tres formas básicas de interactuar en el aula:

- Trabajando de forma individual para conseguir su objetivo, sin tener en cuenta al resto de sus compañeros.
- Competiendo entre ellos, para comprobar quién es el mejor de todos.
- Cooperando de manera que cada uno se interese por el trabajo de los otros igual que por el suyo propio.

Se han llevado a cabo multitud de investigaciones para estudiar los efectos de estas diferentes formas de interacción social en el aula sobre las diversas variables educativas señaladas con anterioridad, demostrándose inicialmente la superioridad del aprendizaje cooperativo en lo que se refiere a las variables socializadoras. Más tarde se ha intentado demostrar que también se podía considerar dicha superioridad en cuanto al aprendizaje y el rendimiento académico, sobre los cual se suscitaron dudas desde el principio (Johnson, Maruyama & Johnson, 1981; Slavin, 1989-90; Johnson & Johnson, 1986; Sharan et al., 1984).

A pesar de todo ello, lo cierto es que persiste un importante desconocimiento acerca de las variables que podrían explicar la probable superioridad de la organización cooperativa en las tareas escolares. Las razones de todo ello ya se explicaban en un apartado anterior, haciendo referencia a una cita de Coll (1984).

Los estudios desarrollados por las tres corrientes comentadas en el apartado 1, demuestran que la interacción social contribuye decisivamente al desarrollo cognitivo o desarrollo intelectual. Vimos que los iniciadores de estas teorías sobre la construcción social de la inteligencia fueron Piaget, Vygotsky y Mead, especialmente los dos últimos. Dado que el interés de este trabajo es esencialmente

didáctico, no vamos a profundizar en el aspecto que estamos tratando en este apartado desde una perspectiva eminentemente psicológica, sino en cuanto a su aplicabilidad didáctica.

Las teorías sobre el aprendizaje escolar cooperativo que, como hemos planteado, tiene importantes antecedentes, tanto en el campos de la pedagogía y la didáctica como en el de la sicología, mantienen que las interacciones sociales dentro del aula son fundamentales para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según Schmuck (1978, 234):

El aprendizaje escolar constituye un proceso social transaccional que implica el intercambio de un currículum escolar entre los profesores y los estudiantes, y entre los estudiantes. Así, las transacciones del enseñar y del aprender son tipos particulares de múltiples relaciones interpersonales. Cómo los estudiantes experimentan el currículum es influenciado no sólo por sus relaciones con el profesor, sino también por sus contactos con los compañeros. A partir de estas relaciones, los estudiantes se esfuerzan por obtener sentimientos de competencia, de poder y de afiliación. Las conductas cotidianas de los estudiantes en la escuela son significativamente formadas por las normas y las estructuras de meta de sus grupos de aprendizaje. El profesor ha sido típicamente designado como el participante escolar más influyente porque es designado formalmente para presentar el currículum y para mejorar las relaciones interpersonales. En contraste, mi enfoque aquí es sobre los grupos de aprendizaje como entidades con una influencia propia.

Pero, ¿en que sentido nos interesan a nosotros estas teorías para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en el aula? Sin duda alguna, una comprensión de los grupos, de su naturaleza y características proporcionará a los educadores una base más lógica y de más contenido para saber cómo poder llevar a cabo experiencias de este tipo. Esto, por otra parte, permitiría superar la resistencia que existe en cierta manera a aplicar en la práctica educativa los planteamientos de la dinámica del grupo. Esta renuncia a aplicar la metodología grupal puede deberse según Bany y Johnson (1980) a:

- a) Predominio en la práctica educativa de las concepciones realzadoras del individuo y de las fórmulas de enseñanza individualizada.
- b) El enfoque esencialmente filosófico del trabajo en grupo en que se han basado los educadores, prestando escasa atención a los principios subyacentes.
- c) La ausencia de una presentación precisa de los conocimientos científicos más relevantes sobre la metodología de grupos.

Desde nuestro punto de vista, pensamos que, además de los aspectos comentados más arriba, habría que añadir que ha existido un desequilibrio significativo en el tratamiento del problema hasta ahora, tal y como hemos comentado anteriormente. Es decir, la interrupción de las aportaciones procedentes del campo de la pedagogía desde los antecedentes, que vimos en el apartado 1, crean un vacío teórico importante para la reflexión práctica del problema.

Echeita (1995, 165) expresa que:

Tanto el rendimiento escolar de los alumnos y su autoconcepto, como sus expectativas de éxito o fracaso en las futuras tareas escolares (hechos que se condicionan mutuamente), están mediatizados por procesos cognitivo-afectivo-emocionales, *que son y serán bien distintos en función de cómo el profesor haya estructurado las tareas de aprendizaje*. Según qué decisiones tome éste en aspectos que, por otra parte, son de su estricta competencia, llevará a sus alumnos hacia unos resultados o hacia otros.

En este sentido, las decisiones de enseñanza tienen que ver con la elección de una determinada estructura de aprendizaje (individualista, competitiva o cooperativa), lo cual va a condicionar un determinado tipo de interrelación entre

los alumnos/as y, a su vez, sobre el tipo de actividades que harán éstos, el grado de participación en su propio aprendizaje, en los objetivos a alcanzar, en la selección del contenido y su secuenciación o en los criterios y medios de evaluación a emplear en el proceso. Es decir, va a definir qué tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje va a predominar en su aula en cada momento.

Al mismo tiempo, quisiéramos aclarar que no planteamos la metodología cooperativa con un carácter de exclusividad, sino, que debe ser una opción que debe ser aplicada reflexivamente por el profesor. Es decir, que no se trata de verlo como la panacea de todos los problemas educativos, sino como un modelo combinable con los otros tipos de estructuras de aprendizaje, en función de las necesidades de cada momento.

Esto implica la necesidad de explicar en las próximas páginas la estructura curricular de los procesos cooperativos de enseñanza-aprendizaje.

## **2. 2 Bases para la construcción de un currículum cooperativo.**

Los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos se encuentran dentro de un esquema o modelo integrador y representativo de su estructura y dinámica real: el currículum cooperativo. Dicho modelo viene determinado por una serie de elementos que constituyen su contenido.

Vamos a entrar, por tanto, en la consideración y análisis de las características fundamentales que delimitarían lo que entendemos por un currículum cooperativo.

Una de las dificultades principales con que tropezamos, es la inexistencia de aportaciones desde el campo del currículum al tema que estamos estudiando. De ahí que sepamos muy poco acerca de lo que ahora vamos a intentar desarrollar, ya que la mayor parte de las investigaciones de que disponemos, como hemos dicho, se han ocupado fundamentalmente de los procesos cognoscitivos.

De cualquier forma, y como ya expusimos en su momento, pensamos que el marco general en el cual habría que fundamentar el currículum cooperativo es el mismo que sirve para abordar el problema desde el ámbito del currículum en general -concretizado en un determinado modelo-, pero en la perspectiva de la colaboración.

El planteamiento básico del que partiremos será considerar el currículum como la reconceptualización de la práctica. Esto implica, por una parte, la reflexión sobre la estructura de la enseñanza y, por otra, las propuestas de diseño, organización y ejecución de los procesos de aprendizaje cooperativos. Pero, además, creemos que, entre otras razones, el posible acierto de esta elección reside precisamente en el carácter colaborativo que se produce en el desarrollo del citado modelo.

Por tanto, lo que intentamos en este apartado es conceptualizar y concretar algunos de los aspectos que definen el currículum cooperativo, partiendo siempre de los planteamientos generales acerca del currículum como proceso.

En primer lugar, expondremos, desde nuestra óptica, cuál es el enfoque adecuado de currículum coherente con una orientación cooperativa.

Y, en segundo lugar, estableceremos las coordenadas generales de planificación y puesta en práctica de un diseño curricular cooperativo, definiendo los elementos principales que lo configurarían<sup>6</sup> (los objetivos, los contenidos, la metodología, el papel del profesor y del alumno, respectivamente, y la evaluación), así como sus características principales, centrándonos en aquellos aspectos más específicamente relacionados con el currículum cooperativo y los procesos que se derivan de éste.

Comenzando con el primero de nuestros propósitos,

En los *Fundamentos del Diseño Curricular de Canarias* (1992, 23), se habla del currículum de la siguiente manera:

Desde nuestro punto de vista el currículum expresa el proyecto cultural que desarrolla la institución escolar, en unas determinadas condiciones que lo matizan.

Por su parte, Zabalza (1991, 28), dice:

¿Qué entendemos por currículum? Quedémonos inicialmente con una idea aproximativa, general e integradora: currículum es todo el conjunto de acciones desarrolladas por la escuela con sentido de <<oportunidades para el aprendizaje>>.

Otro autor como Gimeno (1988, 14), nos dice:

Cuando definimos el *curriculum*, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc.

---

<sup>6</sup> Estos elementos son lo que tuvimos en cuenta para estructurar el cuestionario sobre *Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos*, empleado en esta investigación para conocer las opiniones de los profesores acerca de la organización de dichos procesos en el aula.

Este mismo autor continua diciendo más adelante:

El *currículum* es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza...El *currículum* como proyecto concretado en un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principios y una realización de los mismos, algo que ha de comprobarse y que en esa expresión práctica es donde concreta su valor. Es una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc.

Desde nuestro punto de vista, estas ideas acerca del currículum son suficientemente amplias como para contener las bases de fundamentación en las que basarnos para racionalizar la acción educativa que proponemos.

Por tanto, una vez aquí, procede concretar todo lo anterior en cuál va a ser el modelo de desarrollo curricular que proponemos, entendiéndolo como un esquema provisional de trabajo y no como algo cerrado y definido. Los supuestos básicos en que se mueve son los siguientes:

- a) Es un instrumento que permite interaccionar la teoría y la práctica educativas, de manera que el profesorado pueda actuar reflexivamente en el aula y en la escuela en general.
- b) Explicita una determinada concepción moral y política sobre la educación, concretándolo pedagógicamente.
- c) Retoma el entorno cotidiano (social, afectivo y emocional) de los alumnos y alumnas.
- c) Es una herramienta moldeable en función de los contextos en los cuales opera, comportándose como una hipótesis de trabajo.

d) Constituye un medio insustituible para la propia mejora profesional del profesorado.

Tal y como señalamos anteriormente, una vez que hemos conceptualizado el currículum, es necesario explicar las concepciones que tenemos acerca de cada uno de sus componentes y su concreción en un currículum cooperativo. En el modelo por el que nosotros hemos optado, distinguimos los siguientes:

- Finalidades.
- Contenidos.
- Metodología.
- Evaluación.

Al mismo tiempo, pormenorizaremos algunos de ellos en una serie de subcomponentes:

- a) Contenidos (selección y organización).
- b) Metodología (organización del tiempo y del espacio, medios y recursos, papel del profesor, medio y recursos, papel del profesor, agrupamiento de alumnos y relaciones alumno-alumno).

El planteamiento básico para desarrollar todo ese conjunto de ideas lo haremos partiendo siempre de un determinado modelo -por el que hemos optado- y finalizaremos haciendo una propuesta concreta para cada uno de los casos.

### **2.2.1 Finalidades de un currículum cooperativo**

Cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje es intencional, y el cooperativo lo es. Por tanto, hay que plantearse unas finalidades para racionalizar el propio proceso en cuanto a su organización y estructura. Estas finalidades serán el elemento de referencia fundamental para el resto de los elementos curriculares, lo cual va a permitir que el diseño adquiera coherencia. A través de las finalidades se manifiesta la intencionalidad del diseño y desarrollo curricular; es decir, se reflejan las intenciones y propósitos del aprendizaje que van a adquirir los alumnos y alumnas en el contexto del aula.

En este caso, que partimos de la idea de un proceso cooperativo, dichas finalidades responderían, por un lado, a la concreción de los aprendizajes propios de la etapa, nivel, etc., de los alumnos a los que va dirigido y, por otro, a una orientación acorde con la filosofía de la cooperación. Es decir, si las finalidades son la explicitación de las intencionalidades educativas, deben concretar qué tipo de aprendizajes deben desarrollar los alumnos. Por lo tanto, esto equivale a decir que el profesorado, al tomar decisiones en su práctica diaria (selección de contenidos, agrupamientos de los alumnos, etc.), debe partir de lo que quiere lograr; o sea, de los propósitos u objetivos declarados en su proyecto de trabajo. Precisamente en esos propósitos se deben encontrar los valores de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, lo que determinará las decisiones que se apliquen en el aula y que deberán corresponderse, a su vez, con los rasgos principales que hemos destacado en el apartado sobre la enseñanza-aprendizaje cooperativos. Por otra parte, los objetivos de un currículum cooperativo deben expresar los intereses de los grupos de alumnos, para lo cual, es fundamental que

en la respuesta que se dé a ¿quién planifica el currículum? se refleje la participación y capacidad de decisión de éstos, en función de su madurez.

¿Cuáles serían esos rasgos o características explicitados en las finalidades? En primer lugar, indicarán los aprendizajes cognitivos o intelectuales y habilidades motrices preconizados. En segundo lugar, deben responder a aquellos principios propios de la interacción social cooperativa y la adquisición de actitudes y valores solidarios. Tenemos que partir de que la enseñanza debe proporcionar a los futuros ciudadanos una formación basada en la participación, la aceptación de los hechos diferenciales (culturales, étnicos, etc.) y el pensamiento democrático. Es decir, enseñarles a *aceptarse a sí mismos y a los demás, a comunicarse eficazmente, a compartir proyectos y material educativo, a participar en las tareas de la colectividad, a ser responsables, a negociar significados, a tomar decisiones colegiadas* (Fabra, 1994, 23).

La elaboración de las finalidades curriculares cooperativas, supone partir de formulaciones basadas en las ideas pedagógicas cooperativas. Por tanto, el trabajo desde dicha perspectiva teórica, se debería concretar en el desarrollo de una plataforma de objetivos específicos, en los que se utilicen criterios aleatorios que mezclen los propósitos generales con los principios de la cooperación. Dicho de otra manera, se trataría de reconstruir los objetivos generales, pero a partir de las concepciones pedagógicas de la cooperación.

Dado que los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos se caracterizan, como hemos podido comprobar, por una amalgama de diversas variables y un desarrollo extraordinariamente dinámico, concretar de antemano a dónde se pretende llegar de forma precisa significa debilitar sus potencialidades

formativas. De ahí, que veamos más propio de tales procesos partir de objetivos centrados en el proceso<sup>7</sup>. ¿Esto significa un rechazo frontal a los objetivos finalistas? Pensamos que no, que es posible buscar una fórmula conciliadora. Si tenemos en cuenta que los aprendizajes planteados a través de los objetivos abiertos (comentar un texto histórico, redactar un informe acerca de una visita cultural realizada, etc.) son convergentes con lo que podríamos denominar aprendizajes formales (ortografía, extensión, etc.), tenemos que suponer que siempre subyacen objetivos terminales referentes a dichos aprendizajes formales.

Un aspecto que nos parece interesante destacar son los criterios o referencias para construir los objetivos. Si tenemos en cuenta el tipo de actividades a desarrollar, por lo general, en los aprendizajes en grupo (trabajos de campo, investigación activa, etc.) y el empleo de determinadas técnicas de trabajo (lectura de planos y mapas, confección gráfica, entrevistas, cuestionarios, guías de observación, frisos cronológicos, lectura de prensa, debates, etc.), es necesario tener en cuenta qué tipo de aprendizajes conlleva todo esto. Podríamos concretarlo en los siguientes (Beltrán, 1987):

---

<sup>7</sup> Zabalza (1991, 90), puntualiza que los objetivos son un marco de referencia para organizar el proceso formativo, lo cual implica:

Un diverso tipo de proceso según los objetivos o un diverso tipo de objetivos según el proceso.

Es decir, los objetivos constituyen un marco de referencia para organizar el proceso formativo, dando lugar a distintos tipos de proceso. Siguiendo a (Zabalza, 1991), podemos considerar que estos procesos pueden ser de dos tipos: finalizados o abiertos. Los primeros, basados en el modelo tecnológico, integran *una serie de elementos y fases orientados a la consecución de un fin específico y determinado de antemano*; es decir, todos los elementos (contenidos, metodología, formas de relación, etc.) se orientan y organizan en función de esas metas o punto final del proceso. Por el contrario, en los procesos abiertos los objetivos poseen un carácter más indefinido.

Por su parte, los procesos abiertos lo pueden ser, bien porque en el diseño aparezcan metas indefinidas, holísticas y globales (Zabalza, 1991, 93).

- Estrategias para la búsqueda de información (cómo utilizar material de referencia, cómo usar una biblioteca, etc.).
- Estrategias de asimilación de la información y retención (cómo recordar, cómo leer con comprensión, cómo escuchar para facilitar la comprensión, etc.).
- Estrategias organizativas (cómo disponer de recursos, cómo priorizar, etc.).
- Estrategias inventivas y creativas (cómo razonar inductivamente, cómo generar hipótesis, cómo aprovechar sucesos interesantes y extraños, etc.).
- Estrategias analíticas (cómo razonar deductivamente, cómo evaluar hipótesis, etc.).
- Estrategias para adoptar decisiones (cómo hacer elecciones racionales, cómo identificar alternativas, etc.).
- Estrategias sociales (cómo evitar conflictos interpersonales, cómo cooperar y obtener cooperación, cómo motivar a otros, etc.).

Estas serían, en nuestra opinión, algunas de las referencias más importantes y adecuadas para formular los objetivos en los procesos de aprendizaje basados en la cooperación de los alumnos en pequeños equipos de trabajo. Por otro lado, un aspecto básico para el empleo lógico de estas referencias, es tener en cuenta el grado de desarrollo cognoscitivo de los alumnos con los que se va a trabajar.

En resumen, si partimos de que el objetivo más importante de la escolarización es la socialización de los alumnos y su integración en una determinada cultura, la escuela tendrá que enseñar a sus alumnos y alumnas a ser abiertos, respetuosos, democráticos y participativos. Y esto sólo es posible lograrlo en aulas donde se produzcan situaciones de dependencia, de creación, de exploración, de formar parte de un grupo, de poder expresarse, de ser aceptado por sus iguales, de ejercitar la crítica, etc.

Todo lo anterior lo podríamos concretar en una propuesta de finalidades que serían la respuesta al *por qué* de la enseñanza-aprendizaje cooperativos<sup>8</sup>, no sólo con respecto a los alumnos, sino también al profesorado:

- ✓ Fomentar la construcción de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, valores y conductas afectivas que permitan a los alumnos y alumnas madurar y desarrollarse en un marco cultural emancipador.
- ✓ Contribuir a una reconstrucción crítica de la realidad.
- ✓ Impulsar el respeto por las diferencias y el valor de los demás.
- ✓ Aumentar la motivación.
- ✓ Potenciar la autoestima.
- ✓ Ejercitar la duda y la crítica respecto al conocimiento establecido.
- ✓ Iniciar y desarrollar comportamientos más autónomos.
- ✓ Hacer más positivas las actitudes hacia la escuela.
- ✓ Desarrollar destrezas para participar y perfeccionar la comunidad de la que forman parte.

### **2.2.2 Selección y organización de los contenidos**

La escuela proporciona a los alumnos un conocimiento que surge de la

---

<sup>8</sup> Algunas de ellas sirvieron de base para formular los items del cuestionario sobre Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos, referentes a las finalidades de los procesos cooperativos.

reelaboración del conocimiento científico y popular. Es decir, lo que se enseña a los alumnos en las aulas debe ser seleccionado y organizado adecuadamente para que posea las características necesarias y pueda ser aprendido significativamente por el alumnado, de manera que se adapte a su maduración cognitiva, que tenga en cuenta lo que ya conoce o sabe y que esté organizado didácticamente. Esto supone cuestionar el carácter exclusivamente academicista del currículum y una enseñanza excesivamente expositiva. Muy al contrario los principios de la cooperación en el aula estarían más relacionados con el descubrimiento y el desarrollo crítico por parte del alumnado, partiendo del medio físico, social y cultural que le rodea.

Los dilemas relacionados con la selección del contenido o la reducción didáctica del conocimiento para facilitar al alumno el acceso a ese conocimiento, comienzan al considerar si:

- 1) Tener en cuenta si esos contenidos forman parte del Programa Oficial, o
- 2) Partir de unos contenidos de carácter no curricular, o bien, que no aparezcan expresamente contemplados en el Programa Oficial.

En el primero de los casos, hay que tener en cuenta unos contenidos mínimos que deben impartirse obligatoriamente. Ahora bien, no es una situación que tenga que considerarse absolutamente inmodificable. En ese sentido, se pueden aplicar decisiones relativas a la priorización. Dicha priorización puede establecerse a partir de nuestros propios criterios, pero ofreciendo cobertura a la opinión del alumnado y, en todo caso, consensuar con ellos la decisión. En una situación de trabajo en equipo, esto es fundamental para que el trabajo se desarrolle desde el principio con todo el interés por parte de los componentes del grupo. Por otro lado, también podría suceder que a lo largo del proceso surga una motivación especial por algún aspecto colateral a los contenidos programados y sea necesario incorporarlo.

Es en el segundo de los casos, donde se dan las condiciones más idóneas para que el alumnado pueda participar en la selección del contenido, en base al conjunto de necesidades e intereses que pudieran tener éstos.

En la selección del contenido es fundamental tener en cuenta todo aquello que puede provenir del medio natural, social y cultural de los alumnos. Aquí, también es fundamental la participación del alumnado, no sólo en lo que se refiere a la selección de posibles contenidos y/o su priorización, sino que éste deberá obtenerlo en muchos casos recopilando datos del entorno con los cuales estructurar dicha información.

Asimismo, en un currículum cooperativo basado en ideas emancipadoras es imprescindible contemplar en la selección cultural aquellos contenidos no tradicionales o deformados en los *curricula* oficiales. Torres (1994, 133) lo denomina *voces ausentes en la selección de la cultura escolar*, es decir, las culturas o las voces de los grupos sociales *minoritarios y/o marginados*:

- ✓Las culturas de las naciones del Estado Español.
- ✓Las culturas infantiles y juveniles.
- ✓Las etnias minoritarias o sin poder.
- ✓El mundo femenino.
- ✓Las sexualidades lesbiana y homosexual.
- ✓La clase trabajadora y el mundo de las personas pobres.
- ✓El mundo rural y marinero.
- ✓Las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas.
- ✓Los hombres y mujeres de la tercera edad
- ✓La voces del Tercer Mundo.

Ahora bien, no se trata simplemente de incorporar estos contenidos en el currículum escolar para acallar la conciencia, creando un *Currículum de Turistas* (Torres, 1994, 149), donde la diversidad es tratada desde criterios como la *trivialización*, el *recuerdo o dato exótico*, la *estereotipización*, la *tergiversación*, la *psicologización de los problemas raciales y sociales* o el *paternalismo*. Si partimos de que la institución escolar debe preparar a los alumnos y alumnas para ser personas críticas, solidarias y democráticas, no nos podemos basar en una serie de contenidos aislados sobre la problemática citada. Es necesario que el currículum *tenga presentes estas problemáticas durante todo el curso escolar, todos los días, en todas las tareas académicas y en todos los recursos didácticos* (Torres, 1994, 151).

El resultado final debe ser consecuencia de una negociación y consenso, como condiciones básicas para que el proceso cooperativo tenga viabilidad en el aula.

El contenido en función de su naturaleza (hechos, conceptos, principios, procedimientos, etc.), va a condicionar su aprendizaje. Por tanto, esta circunstancia también constituye una referencia acerca de cómo se van a integrar los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Es evidente que se hace indispensable orientar a los grupos de trabajo acerca de cómo trabajar los contenidos de acuerdo con dicha clasificación. Es decir, el profesor deberá hacer las aclaraciones pertinentes antes de que los alumnos y alumnas entren en el desarrollo de tareas relacionadas con cada uno de los casos descritos, previendo la distribución y organización del trabajo en el equipo.

Para facilitar la asimilación del conocimiento al alumno, también es indispensable proceder a la organización del contenido curricular. Esta organización se concreta en dos tareas principales:

- Secuenciación del contenido.
- Estructuración del contenido.

La primera, la *secuenciación* del contenido, se refiere a cómo vamos a ordenar la presentación del contenido. Se trata de tener en cuenta, por una parte, el nivel, etapa y, en consecuencia, la edad de los alumnos y, por otra, la propia lógica de las disciplinas de donde provienen los contenidos que van a ser enseñados y aprendidos. Esto implica dos cosas: tener en cuenta las capacidades que deben desarrollar esos alumnos de una determinada edad y escapar de la estructura epistemológica de los contenidos, sustituyéndola por la didáctica, con el objeto de no caer en un planteamiento *cientifista* de éstos. Desde la pedagogía freinetiana se hacen advertencias en este sentido<sup>9</sup> ( Freinet y Salengros, 1976, 26-27):

Toda la pedagogía tradicional es hija del <<cientifismo>>, es decir, de esa concepción que nos ha hecho creer que los métodos científicos que aparentemente han triunfado en la industria son aplicables tal cual, y con el mismo resultado, a todos los procesos vitales. Se toma una rueda dentada y se la acopla a otra rueda dentada; se empalma un motor y se pone en movimiento; este movimiento se transmite, se transforma y es capaz de hacer verdaderas maravillas que nos dejan con la boca abierta. Los delineantes dibujan sobre sus cartulinas los diseños de todas las piezas de un avión; los obreros hacen las piezas con arreglo a las medidas y a los modelos; se acopla todo el conjunto y ya tenemos un <<Caravelle>>.

Con arreglo a esta concepción científista de la vida que nos están

---

<sup>9</sup> ¡Aún no se conocía el *constructivismo*!

inculcando desde hace más de un siglo, el niño no es nada. Su vida interior, su comportamiento especial, su personalidad no entran en los cálculos. Veamos qué es lo que dice Alain, el clásico de esta concepción cientifista que todavía campa por sus respetos. El niño entra en clase, se sienta, se cruza de brazos y deja su cerebro vacío de todo pensamiento. Entonces el maestro ha de montar en él todas las piezas ordenadas del mecanismo escolástico: dos y dos son cuatro, B y A hacen BA, resúmenes, definiciones y teoremas.

La escuela, efectivamente, consigue montar mecanismos que, como está mandado, funcionan a la perfección, pero de una forma automática, al margen de la vida. El niño adquiere unas nociones; pero estas nociones son escolásticas, es decir, que pueden ser exactas y racionales en la práctica escolar, pero no han de serlo forzosamente en la práctica de la vida. Razona como se le ha enseñado, sin descuidar datos ni reglas, pero se encuentra desorientado en cuanto intervienen las complejidades de la vida que no siempre son racionales ni científicas. Resuelve los problemas que se le plantean, pero no se extraña en absoluto de los resultados, por absurdos que sean.

Esto tiene una derivación importante en la organización del trabajo en grupo, teniendo en cuenta qué tipo de tareas son capaces de realizar los alumnos y alumnas, de acuerdo con su nivel de madurez cognoscitiva, sus conocimientos previos y sus intereses en relación a la complejidad del contenido, con el objeto de garantizar una dinámica de interacción efectiva entre ellos durante el trabajo en equipo.

La segunda, la *estructuración* del contenido, se refiere a la forma de relacionar los distintos contenidos para ser trabajados por los alumnos, de manera que puedan ser asimilados de manera significativa por éstos. Supone, por tanto, tomar decisiones en cuanto a si deben ser tratados desde un punto de vista globalizado o interdisciplinar (*currículum integrado*), pues es, en general, la opción que mejor se adapta a los procesos de trabajo en equipo, teniendo en cuenta el espacio de realidad que permiten aclarar y qué mecanismo conceptual-metodológico emplea para ello. Es evidente, que el trabajo cooperativo requiere una estructura apropiada para dinamizar este tipo de metodología, caracterizada por un trabajo minucioso de una información interrelacionada y procedente de fuentes

variadas, en el contexto de una experiencia de descubrimiento y de debate constantes.

Por otra parte, las tareas de selección y organización del contenido aparecen como un aspecto muy ligado al planteamiento básico de nuestra investigación: la relación entre el trabajo conjunto del profesorado y los procesos cooperativos de enseñanza y aprendizaje. En este señala Torres (1994, 252):

Trabajar con unidades didácticas integradas facilita conformar grupos de trabajo entre docentes de un mismo centro, dado que la planificación que se realice siempre va a necesitar de la ayuda y sugerencias del resto del profesorado. No olvidemos que es necesario garantizar una vertebración adecuada tanto horizontal (entre las diversas metas educativas de un mismo curso) como vertical (asegurando los requisitos necesarios para facilitar una continuidad escolar en los niveles siguientes del sistema educativo).

Los profesores y profesoras, a medida que trabajan con este modelo integrador, se perfeccionan como profesionales reflexivos y críticos; convertidos en investigadores e investigadoras en sus aulas, van aprendiendo a actuar de un modo más reflexivo y a realizar, en todo momento, un examen de las implicaciones morales y políticas de las propuestas de trabajo que ofrecen y animan.

Sin embargo, pensamos que esta idea de planificación conjunta y reflexión sobre la práctica habría que llevarla más allá: la enseñanza conjunta. Sobre ello, nos detendremos más adelante cuando hablemos sobre el papel de profesores y profesoras.

Por último, las actitudes y valores son un tipo de contenido específico que se desarrollan a través de todo el proceso y que en el currículum cooperativo adquieren un valor importantísimo. Los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos no sólo son eficaces metodológicamente, sino que, además, contienen unas posibilidades únicas para trabajar este tipo de contenidos de forma vivencial en las interacciones que se producen en el trabajo en grupo.

A modo de resumen, proponemos los siguientes criterios para seleccionar y organizar los contenidos del currículum cooperativo:

- ✓ Tener en cuenta la opinión de los grupos.
- ✓ Integrar, en igualdad de condiciones con los temas tradicionales, la historia y cultura de los grupos y pueblos marginados.
- ✓ Partir de lo que los alumnos y alumnas ya saben.
- ✓ Conectar con sus intereses.
- ✓ Conectar con su entorno.
- ✓ Analizar su potencialidad para desarrollar la creatividad en el alumno.
- ✓ Plantearlo de la forma más integrada posible, mediante centros de interés, método de proyectos, etc.
- ✓ Facilitar que el alumnado encuentre sentido y relevancia al contenido.
- ✓ Vincularlo a cuestiones reales y prácticas.
- ✓ Trabajar la selección y organización del contenido sobre la base de la colegialidad o colaboración entre el profesorado.

Una vez llegados a este punto, lo que debemos plantearnos es cómo van a enseñarse tales contenidos, para conseguir los objetivos planteados al principio.

### 2.2.3 Los principios metodológicos

A partir de este momento, se trataría de concretar las ideas para activar o poner en acción todo lo anterior. Esto supone partir de determinados principios psicopedagógicos, que en este caso son los que definen los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos explicados anteriormente.

Puesto que al explicar *qué entendemos por enseñanza-aprendizaje cooperativos* ya se ha hecho referencia a los aspectos metodológicos generales, ahora nos centraremos en ampliar las cuestiones implícitas a éstos, no desarrolladas con exhaustividad suficiente: *modelo de trabajo, medios y recursos y organización del entorno de aprendizaje* (agrupamiento de alumnos e interacción entre éstos y el profesor, la organización y distribución del tiempo y del espacio, etc.).

#### Acerca del modelo de trabajo.

Con respecto a las estrategias, habría que señalar que entre las dos principales que existen -expositivas y por descubrimiento-, es indudable que las segundas son las que tienen mayor protagonismo en un contexto de aprendizaje cooperativo. Sin embargo, las primeras también tienen un papel reservado en el proceso, dado que el profesor debe intervenir, por lo general, para dar las pautas básicas para la formación de los grupos, organización del trabajo de equipo, etc., puesto que no tiene ningún sentido perder el tiempo en esperar a que los alumnos descubran por sí mismos de qué manera se trabaja en grupo. Necesitarán, por tanto, las orientaciones pertinentes, que sólo el profesor puede proporcionarles, para superar las dificultades propias del trabajo en equipo. Lo que sí pierde protagonismo en esta situación es la función de transmisión de conocimientos y

valores que tienen las estrategias expositivas, puesto que llevan inequívocamente a un aprendizaje individual.

El diseño de las actividades cooperativas que hay que realizar en el aula debe iniciarse por la definición del contexto o situación del trabajo a realizar. Es decir, que hacen falta técnicas, medios, instrumentos, etc.

En primer lugar describiremos algunas de las técnicas disponibles para trabajar en grupo. Aunque el trabajo en grupo, es mucho más que un conjunto de técnicas<sup>10</sup>, es importante conocer cuáles son las principales aportaciones en este sentido. Fabra (1994, 14), lo define de la siguiente manera:

Una técnica es una estrategia que obliga a poner en juego una combinación de aptitudes y habilidades con vistas a alcanzar un determinado fin, y las técnicas de grupo fuerzan a los participantes a interactuar y a darse cuenta, consiguientemente, de que hay otros enfoques, otros puntos de vista, u otras formas de resolver problemas; es, en definitiva, una oportunidad de aprender a través de la exploración de diversas ideas y experiencias compartidas, de acercar aprendizajes concretos a intereses y necesidades igualmente concretos, experimentados directamente.

Aunque existen multitud de técnicas, como recurso didáctico, para el trabajo en grupo, no pareció necesario hacer un catálogo de todas ellas. Por lo tanto, redujimos nuestra relación a algunas que son aplicables en el tramo de enseñanza en que se ha planteado esta investigación (Infantil y Primaria), según la clasificación de Fabra (1994). Con el objeto de facilitar la lectura de este apartado se consideró preferible no poner aquí dicha relación y crear un apéndice con dichas técnicas, al que se remite al lector en el próximo párrafo.

---

<sup>10</sup> El trabajo en grupo, según Fabra (1994, 11), "es una actitud, una manera de entender las relaciones humanas, es un ejercicio constante de creatividad que promueve la invención de sistemas para fomentar la interacción entre las personas y así ayudarlas a ensanchar su campo relacional y a dejar de lado prejuicios y etiquetas en relación con los demás, y que facilita un conocimiento más profundo de gentes con las que, de otro modo, apenas nos relacionaríamos".

En dicha relación puede comprobarse (ver apéndice 5) que existen técnicas muy variadas para trabajar en equipo. De ahí, que lo importante sea la capacidad del profesorado, por una parte, para seleccionar la más adecuada en función de los objetivos planteados y, por otra, adaptarla a las condiciones concretas de su aula y alumnos. En ningún caso, está justificado emplearlas como una fórmula. La cooperación en el aula, como hemos visto, es algo más complejo (planificar, elegir las técnicas, proporcionar orientaciones y recursos relativos a contenidos y procesos, controlar y evaluar junto a los alumnos el desarrollo del proceso, etc.), y requiere sobre todo la reflexión -también en equipo- del profesorado para adoptar la decisión más adecuada en cada momento, en función de lo que se pretende conseguir. Y, por otro lado, deberán ser justificados sus propósitos ante el alumnado con el objeto de propiciar su aceptación consensuada. Fabra (1994, 11) lo plantea con mucha claridad:

La más importante de estas razones es que no me gustan los manuales: en el esfuerzo por condensar se pierden aspectos importantes del razonamiento; pero lo más importante que se pierde es lo *que hay detrás y más allá del razonamiento*: las grandes ideas, la concepción del mundo y de los seres humanos, los sentimientos, la pasión. Y un libro sobre técnicas grupales para uso del profesorado tiende a convertirse en recetario: <<cójase la clase y divídase en subgrupos de seis alumnos y alumnas, dénselos las consignas A, B y C...>>.

Aunque se ha hablado de varios aspectos relativos a los recursos, a la organización del tiempo y del espacio, a la formación de los grupos, etc., sería necesario explicar más detenidamente algunos planteamientos sobre estos temas.

### Acerca de los medios y recursos.

En lo referente a los *medios y recursos pedagógicos*, nos parece fundamental indicar, en un modelo como el que estamos planteando, las características y el papel de determinados materiales que se van a emplear en el proceso.

En primer lugar, los recursos y medios didácticos deben ser algo que el alumnado emplee de manera directa y autónoma. No deben ser herramientas de trabajo exclusivas del profesorado. Para ello, el material debe estar al alcance de los alumnos y alumnas para su utilización autónoma. En segundo lugar, determinado tipo de recursos, como visionar un película, hacer un experimento en el laboratorio, visitar un museo o recoger materiales del entorno, no pueden ser experiencias ocasionales establecidas por el profesor, sino una decisión adoptada en común para incorporar de manera cotidiana en el proceso.

Por otra parte, quisiéramos dejar claro que determinados materiales -de gran costumbrismo y exclusividad en los procesos didácticos-, como es el libro de texto y, sobre todo, su utilización tradicional en el aula, no tienen cabida en un modelo cooperativo. Si tenemos en cuenta que el aprendizaje cooperativo conlleva la reflexión del alumno y la reconstrucción crítica de la realidad, el libro de texto pierde su función como tal y la información tiene que provenir de materiales coherentes con la pedagogía de la cooperación. El libro de texto está hecho a la medida del conocimiento académico, proporcionando a los alumnos y alumnas *los requisitos para aprobar una determinada asignatura* (Torres, 1994, 155). Es decir, un conocimiento que poco o nada tiene que ver con su vida cotidiana. Por otro lado, la selección del libro de texto es una función que se arroga exclusivamente el profesorado, donde los alumnos no tienen nada que decir. En el modelo de currículum que aquí propugnamos es necesario diversificar los recursos informativos: enciclopedias, diccionarios, revistas, periódicos, documentales, novelas, exposiciones, libros de divulgación, etc.

Pero, los libros de texto no sólo se limitan a difundir lo que viene prescrito en los programas oficiales o cultura académica, sino que reflejan concepciones y teorías reproductoras de los mismos valores y actitudes dominantes en la sociedad (Apple, 1989).

En el mismo sentido se manifiesta Güemes (1994, 14):

Los libros de texto actuales, inevitablemente, informan acerca de la estructura social y conforman actitudes frente a nosotros mismos, frente a los demás y frente al mundo en general. Ofrecen, a través de sus contenidos e imágenes, muchas lecciones simbólicas acerca del trabajo, el sexo y la raza. De esta forma, generan y perpetúan una determinada visión y concepción del mundo que rodea a los alumnos.

También desde la óptica de la pedagogía freinetiana se analizan estas cuestiones:

El MCE rechaza de lleno el libro de texto único; no es posible legitimar su presencia en una escuela que no persigue el aprendizaje de puras y simples <<nociones>> a recordar o repetir, sino la propia experimentación del niño. Para el MCE el único fundamento del saber es esta experiencia del niño. Para el MCE el único fundamento del saber es esta experiencia personal del niño y no puede ser sustituida nunca por un manual.

Tampoco concuerda el respeto a la madurez del niño a través de un aprendizaje individualizador, con un libro, instrumento que desarrolla la capacidad de adquisición de nociones sin ninguna investigación individual o colectiva, y que obliga a todos a un ritmo de aprendizaje común. Como dice Mario Lodi <<condiciona a alumnos y maestros a una dirección dada, impone dificultades, metas y modos operativos para todos los alumnos, ofrece una visión acrítica del mundo contemporáneo, predisponiendo a los niños al condicionamiento mental, es decir, a hacer maleable la inteligencia a las manipulaciones>> (Imbernón, 1987, 72-73)

Otros problemas, que hace incompatibles metodológicamente a los libros de texto con el currículum cooperativo, son los siguientes (Torres, 1994, 170):

- No favorecen ni promueven experiencias interdisciplinarias y globalizadoras.
- No fomentan la contrastación de lo que se estudia con la realidad.
- No estimulan los trabajos de investigación y el análisis crítico.
- No promueven modalidades más cooperativas de trabajo en el aula.
- Suponen un freno a la iniciativa de los estudiantes, limitando su curiosidad y obligándoles a adoptar estrategias de aprendizaje válidas, en la mayoría de las ocasiones, sólo para poder pasar controles de evaluación.
- Reducen la enseñanza a una actividad predominantemente verbal. Se corre el peligro de equiparar la verbalización de algo con su comprensión.
- Se fomenta la cultura de la memorización y repetición.
- No suelen respetar las experiencias y conocimientos previos de alumnas y alumnos, ni sus expectativas, ni su forma y ritmo de aprendizaje, etc.

Por tanto, ¿qué tipo de materiales debemos preconizar desde la perspectiva del currículum cooperativo? Las estrategias de enseñanza y aprendizaje cooperativos necesitan recursos que faciliten que los alumnos y alumnas puedan, por una parte, aprender a aprender y, por otra, comprender y participar activamente en la transformación de la realidad. Torres (1994) señala que tales recursos pedagógicos no tienen que ser diferentes a los que se utilizan fuera de los centros escolares, proponiendo, entre otros, los siguientes: libros y monografías temáticas y con distintos niveles de profundización; revistas y periódicos; colecciones de fichas, fotografías, diapositivas e ilustraciones temáticas; colecciones de cintas magnetofónicas, discos y compact disk para idiomas, música, ciencias sociales, literatura; colecciones de mapas; colecciones de vídeos de las más diversas temáticas y niveles de especialización; colecciones de cómics, cuentos, fábulas, refranes, poesía; guías de los servicios locales (parque de bomberos, policía municipal, ayuntamiento, museos, servicio de aguas y depuradoras, de la historia y evolución de su propia localidad, de las calles, de los personajes y efemérides a

quienes están dedicadas las calles y avenidas<sup>11</sup>. Y, por supuesto, los recursos fruto de los diversos trabajos efectuados desde el centro escolar (transcripciones y grabaciones de entrevistas a personas de la comunidad, colecciones de insectos y otros animales, de minerales y rocas, correspondencia escolar con otras escuelas, etc.).

### Acerca de la organización del entorno de aprendizaje.

La formación de los grupos constituye un apartado decisivo en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativo, pues de su adecuada estructuración depende en gran manera que se logre una dinámica verdaderamente cooperativa. En torno a este problema pueden surgir múltiples interrogantes: ¿Deben ser grupos heterogéneos o no? ¿Los alumnos deben decidir por sí mismos la formación de los diferentes grupos? ¿Qué criterios emplear? Es ésta, por tanto, una plataforma de decisiones ante la que hay que situarse con claridad. Ya se ha visto, cuando explicábamos qué son la enseñanza-aprendizaje cooperativos algunas características relativas a la estructuración de los grupos, para que éstos funcionen con los principios del cooperativismo. Pero hay que precisar, conceptual y operativamente, cómo hay que tomar esas decisiones de manera fundamentada y adecuada a las condiciones del contexto en que se va a trabajar. Existen diferentes formas de estructurar los grupos de trabajo. Cada una de ellas tiene sus posibilidades e inconvenientes; lo realmente adecuado es saber cuál es la más oportuna en cada situación y momento. Por lo tanto, vamos a resumir las principales formas de agrupar a los alumnos y alumnas, siguiendo la recopilación realizada por Fabra (1994).

---

<sup>11</sup> Un cantante argentino dice que las ciudades son libros que se leen con los pies.

Podemos definir tres ámbitos diferentes para decidir la formación de los grupos:

- a) Por iniciativa del alumnado.
- b) Por iniciativa del profesorado.
- c) Métodos intermedios.

En el primero de dichos ámbitos (por iniciativa de los alumnos), existen dos formas: Método libre de constitución de grupos y agrupamiento libre con restricciones.

a) Método Libre de Constitución de Grupos.

En este caso los alumnos y alumnas se agrupan libremente para formar los equipos de trabajo. Tiene ventajas claras en cuanto a que garantiza las afinidades entre sus componentes, el clima positivo del grupo y una buena motivación de partida. Pero, por otra parte, los grupos así formados tienen una serie de inconvenientes:

-El carácter de amiguismo en que se fundan puede condicionar negativamente la capacidad de concentración de los alumnos y alumnas.

-Las expectativas respecto al rol de cada uno de los miembros del grupo pueden estar afectadas por las consideraciones que el grupo tenga de cada uno de sus miembros. De manera que, si en el grupo existe alguien que sea considerado poco serio en sus planteamientos, esto va a perjudicar su posible papel en el trabajo del grupo, obstaculizándose de esta manera su maduración en el proceso.

-Puede suceder que la libre formación de los grupos no garantice su

heterogeneidad en cuanto a su tamaño (pequeños o numerosos), composición (grupos de chicos o chicas exclusivamente) o en cuanto a la capacidad de los componentes (alumnos buenos y malos).

b) Agrupamientos libres con restricciones.

Con el objeto de paliar las dificultades que hemos señalado en el método anterior, el profesor o profesora puede establecer una serie de condiciones o restricciones relativas a las situaciones de heterogeneidad: número de componentes (4 a 6), el sexo y el nivel académico.

Al depender de muchas variables, la garantía de lograr dicha heterogeneidad es relativa. Fabra (1994, 34) opina:

En realidad, éstos (los grupos) dependerán de muchas variables, entre las cuales hay que considerar la edad y la motivación de los alumnos, su relación con el docente y con la materia, su entrenamiento en el trabajo de equipo, el grado de cohesión del grupo-clase, la integración de sus miembros, etc., puesto que puede ser que el agrupamiento libre de alumnos, incluso con restricciones, favorezca el hecho de que determinados alumnos o alumnas queden aislados porque no hayan sido invitados a participar en ningún grupo y porque ellos mismos no hayan tenido la iniciativa de <<meterse>> en ninguno.

Por tanto, cuando se deja a la libre disposición del alumnado la formación de los grupos, la efectividad viene determinada por la experiencia previa que los alumnos pudieran tener en este tipo de métodos.

En el segundo de los ámbitos (por iniciativa del docente), existen seis opciones: a dedo, en base a los resultados de un test sociométrico; aleatoriamente, según el rendimiento escolar; de acuerdo con la situación específica y agrupamientos de tipo vertical.

a) A dedo.

La denominación proviene de que el profesor o profesora forma el grupo de trabajo. Parece que siempre suele dar buenos resultados y que esto es debido a la capacidad que pueda tener el profesor para captar las características personales de sus alumnos para formar equipos de tamaño adecuado y con componentes heterogéneos ( diferentes en sexo, nivel intelectual y habilidades) capaces de interaccionar y colaborar entre ellos.

Este procedimiento posibilita la integración de todos los alumnos: a los marginados y a aquellos que tienen gran capacidad intelectual pero que tienden a trabajar de manera aislada.

Es recomendable consensuar con los alumnos y alumnas la aplicación de este método, convenciéndolos de sus ventajas y motivaciones, para evitar una mala predisposición si consideran que no se han tenido en cuenta sus intereses.

b) En base a los resultados de un test sociométrico.

Se trata de construir, a través de un test sociométrico, el mapa de relaciones socioafectivas en el grupo clase y, a partir de ahí, formar los grupos, teniendo en cuenta qué alumnos interaccionan entre ellos de manera satisfactoria. El problema de los marginados se puede resolver, integrándolos con aquellos compañeros por los que ellos hayan mostrado preferencia; esto facilita que tengan una actitud positiva hacia el grupo del cual forman parte.

Habría que evitar que los alumnos conocieran los resultados del test sociométrico, pues ello contribuiría a consolidar liderazgos y a dificultar la integración de los rechazados.

Por otro lado, el profesor o profesora no se limitará a aplicar los resultados del test de manera mecánica, sino que se le aconseja que tenga en cuenta los objetivos que se persiguen, la eficacia y los intereses manifestados por los estudiantes.

Una variación de este método consiste en repartir unas tarjetas a cada uno de los alumnos y pedirles que pongan su nombre a la izquierda y el de dos compañeros a su derecha, formando los grupos de manera que cada uno esté al menos con uno de esos compañeros que ha señalado.

c) Aleatoriamente.

Es un método que facilita que alumnos que nunca se hubieran relacionado lo tengan que hacer, rompiéndose la organización social existente en el aula.

La formación de los grupos se resuelve en muy poco tiempo y puede efectuarse de muchas maneras:

-Por orden alfabético.

-Numerando del 1 al 5 ó 6, y creando los grupos al reunir a todos los unos, doses, etc.; o bien, por medio del empleo de colores o fichas de dominó, cuando se trabaja con alumnos pequeños. También se pueden hacer grupos rotatorios, que periódicamente intercambien sus componentes.

d) Según el rendimiento escolar.

Se basa en la idea de que, cuando se integra a los alumnos menos dotados en un grupo de iguales características, el ambiente es más propicio para que trabajen, que cuando están con compañeros más aventajados. Lo mismo sucede con los más brillantes, que podrían aburrirse en grupos que avanzan muy lentamente en el aprendizaje. Se recomienda que el profesor o profesora eviten comentarios que clasifiquen a los grupos en mejores y peores, lo cual resulta muy complicado en la práctica.

Desde nuestro punto de vista, éste es un sistema que contradice los principios básicos del desarrollo de la enseñanza-aprendizaje cooperativos (en cuanto que rechaza la heterogeneidad, potencia la competitividad, etc.).

e) Según la situación específica.

Son agrupamientos de poca duración (una clase) que se forman para favorecer la interacción de determinados alumnos, con el objeto de transformar una dinámica de la clase, al considerar el profesor o profesora que la que existe no conduce a alcanzar los objetivos planteados; de ahí, que decida crear grupos que actúen como catalizadores en los cambios de rumbo didáctico que la situación aconseja.

f) Agrupamientos de tipo vertical.

Es un método que requiere determinadas condiciones de colaboración entre el profesorado, con el propósito de que alumnos de diferentes cursos puedan

agruparse para trabajar en un tema en el cual están interesados. Por lo tanto, la iniciativa no depende de un sólo profesor, sino de varios.

Se trata de que alumnos y alumnas de distintas edades y cursos interaccionen en grupos comunes, aprendiendo a aprender mutuamente. Al finalizar el trabajo, el resultado debería darse a conocer a todo el centro, a través de exposiciones y/o conferencias.

El tercero y último de los ámbitos (métodos intermedios) posee dos métodos: Según el interés por determinados temas y la elección de coordinadores de grupo.

a) Según el interés por determinados temas.

Consiste en que los alumnos y alumnas combinen la elección de un tema, al mismo tiempo que eligen los compañeros con las que quieren trabajar. Cuando eligen tema es porque en el grupo hay amigos y amigas con los que prefieren trabajar juntos.

Para que este sistema funciones es indispensable que el profesor o profesora explique al grupo los objetivos del trabajo con claridad, que queden claras las normas para la realización del mismo y se haga un seguimiento sistemático de la dinámica y de los resultados que se van alcanzando dentro de cada uno de los grupos.

b) Elección de coordinadores de grupo.

El profesor o profesora elige a diversos jefes de grupo, tantos como grupos

se vayan a formar, y éstos, a su vez, seleccionan a los componentes de los grupos que van a liderar.

Este sistema no parece adecuado para desarrollar una dinámica de grupo en coherencia con las concepciones pedagógicas cooperativas, porque:

-Algunos alumnos y alumnas quedarán marginados, generando en ellos sentimientos de frustración, al ser rechazados.

-Se potencia un liderazgo contraproducente con el desarrollo de la cooperación en el grupo.

Una posibilidad para eliminar estos problemas sería en que el profesor seleccionase como jefes de grupo a los alumnos y alumnas menos tenidos en cuenta por los demás. Sin embargo, esto haría preciso un apoyo constante por parte del profesor para que pudiesen desempeñar con efectividad su papel dentro del grupo.

Otro aspecto relacionado con la formación de los grupos es el factor tiempo o durabilidad de los grupos. A este respecto, podemos clasificarlos en dos tipos:

-Estables.

-Provisionales.

Los grupos estables se forman desde que comienza el curso y duran hasta el final de un trimestre o del curso. La ventaja es que permite que sus componentes lleguen a conocerse perfectamente y desarrollen unas condiciones de interacción difíciles de lograr en situaciones puntuales. Sin embargo limitan las relaciones

entre los alumnos y alumnas y crean un espíritu conformista con las normas internas del grupo.

Los grupos provisionales se crean para un objetivo concreto. La provisionalidad les proporciona dinamismo, siempre y cuando la selección sea la adecuada y se conozcan más o menos bien.

Otra categorización se produce en función de la actitud del profesor o profesora con respecto a los grupos. Así tenemos una triple tipología:

- Grupos dirigidos.
- Grupos orientados.
- Grupos autónomos.

Los primeros, el profesor o profesora interviene constantemente en el control del grupo y da orientaciones inflexibles. Los segundos se caracterizan porque la actitud es más tolerante y las orientaciones más abiertas. En los últimos la permisividad para formar los grupos y organizar el trabajo es absoluta.

En resumen, podemos decir que cada una de estas fórmulas para agrupar a los alumnos posee ventajas e inconvenientes, y que no deben aplicarse con independencia del contexto y de los objetivos que se pretende lograr. Por lo tanto, hay que considerarlas como herramientas utilizables en función de lo que queramos lograr en el proceso.

La *organización del tiempo* es otro de los problemas que afecta de manera especial a un modelo de enseñanza-aprendizaje como el que estamos proponiendo.

El respeto a los distintos ritmos de aprendizaje, a los conocimientos previos, intereses, etc., de los alumnos y alumnas es algo que implica unos replanteamientos serios para su adecuada distribución. En primer lugar, permitiendo que los alumnos participen en su distribución. Y, en segundo lugar, teniendo en cuenta la adaptación de los aprendizajes a la casuística que podamos encontrar. ¿Qué sentido tiene apresurarse en acabar un programa, cuando los alumnos van acumulando deficiencias e intereses nuevos con respecto a los aprendizajes anteriores? Debemos invertir el orden: los programas deben hacerse en función de las necesidades, ritmos de aprendizaje, conocimientos previos, intereses, etc., de los alumnos, y no que los alumnos se organicen en función de los programas y de los ritmos administrativos.

Dentro del currículum cooperativo, la *organización del espacio* constituye otro aspecto con determinadas especificidades que hay que tener en cuenta. Es evidente que la organización espacial de la clase afecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje: los pupitres fijos o alineados impiden el trabajo en grupos, la ubicación del profesor en una mesa, al frente, conlleva su separación o distanciamiento de los alumnos, etc. De ahí, que éste será un factor que facilitará o dificultará el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en función de la congruencia que tenga con ellas.

En la medida en que los componentes del espacio están en manos del profesor, la forma en que éste los utiliza constituye de por sí un *mensaje curricular* que es por sí mismo significativo para los alumnos y para el propio profesor. La forma como organiza el espacio y cada una de sus zonas y elementos refleja de alguna manera el valor que les da y/o la función que les otorga y dice mucho, además, con respecto al tipo de comportamiento instructivo y comunicacional que espera de sus alumnos (Zabalza, 1991, 159).

En general, la distribución del mobiliario debe hacerse en función de las necesidades del trabajo en equipo (agrupamientos pequeños de 4 a 6 alumnos) y, por otra parte, deben darse unas condiciones adecuadas para la organización de los materiales, de manera que puedan estar a la disposición de los grupos, en base a las necesidades de las tareas que estén desarrollando.

Pero, por otra parte, habría que considerar que el espacio didáctico no se puede reducir al aula, ni tan siquiera a la escuela en su conjunto. Es necesario incorporar en dicho concepto el entorno natural, social y cultural de manera sistemática y no solamente ocasional. Zabalza (1991, 44), señala que:

La escuela, en cuanto agente social, resulta claramente insuficiente para desarrollar todo el conjunto de funciones educativas precisas para el progreso integral de los sujetos. Por eso requiere una interacción formativa con la familia y una interacción cultural de amplias miras con la comunidad social en que está enclavada.

Aunque hemos hablado previamente sobre los papeles del profesor y del alumno, nos parece oportuno hacer algunas consideraciones específicas relacionadas con ellos, si bien vamos a concretarlas a aquellos aspectos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

El *papel de los profesores y profesoras*, al igual que sucede en cualquier contexto didáctico, consiste en ayudar a los alumnos y alumnas a aprender satisfactoriamente. Ahora bien, este planteamiento general, a su vez, se puede interpretar de muy diversas maneras, en función del tipo de currículum por el que hayamos optado. Y, en nuestro caso, nos hemos manifestado por un currículum cooperativo. ¿Qué importancia tiene? Pensamos, que dicha opción puede determinar de manera decisiva el papel de los profesores y profesoras y las interacciones que se establezcan entre ellos. Recordemos que esta investigación trata de investigar las posibles relaciones que se dan entre el estilo de trabajo

colaborativo del profesorado y la existencia de procesos cooperativos en el aula. Un currículum como el cooperativo se tiene que basar en la cooperación y el trabajo en equipo del profesorado. Posiblemente esto también puede ser una exigencia en cualquier otro planteamiento curricular; pero en nuestro caso es algo inevitable. Una escuela que planifica y desarrolla proyectos curriculares orientados a fomentar el trabajo individual y/o competitivo favorece -no decimos que sea la única causa- el aislamiento e incomunicación profesional. Es decir, que cada profesor puede trabajar sin coordinación con el resto. En este sentido, opinamos que la introducción de experiencias de enseñanza conjunta dentro de un mismo grupo de alumnos, constituye un requisito indispensable para el desarrollo óptimo de las posibilidades del currículum cooperativo (Bredo, 1975; Johnson, 1976).

Con respecto a la interrelación con el alumnado, también aparecen una serie de características peculiares. Pérez Gómez (1981, 520) afirma que *el profesor es la fuente que codifica y emite los mensajes didácticos*. Es decir, que a partir del programa y de una planificación inicial, el profesor *selecciona, secuencializa y organiza los contenidos y las experiencias de aprendizaje que se realizan en el aula*. Por lo tanto, deberá acomodar a las características diferenciales de un proceso cooperativo dichas decisiones. Es decir, que su papel no puede estar vinculado a la idea de que la educación consiste en una transmisión de conocimientos y valores de los que saben a los que no saben. Al mismo tiempo, debe controlar las variaciones que se pueden producir en el funcionamiento de los distintos elementos del proceso. El trabajo en grupo implica una situación compleja en cuanto al número de variables que intervienen, lo cual, hace imprescindible la ayuda técnica del profesor para reorientar el trabajo y reformular la dinámica del proceso de aprendizaje en grupo, retomando el funcionamiento de las estrategias metodológicas, valorando en que medida los resultados obtenidos responden a los planteamientos de la cooperación, etc.

Por otro lado, en la enseñanza-aprendizaje cooperativos, los agentes implicados -profesor y alumnos- comparten la planificación y programación de actividades. Es decir, que los alumnos pueden intervenir en la formulación de objetivos y en los procedimientos para alcanzarlos (participación en la elaboración del currículum), siempre que estén orientados por un profesor o profesora. Esto implica, entre otras cosas, erradicar el concepto de autoridad convencional clásica, según el cual, el profesor concentra las responsabilidades de la tarea educativa de forma exclusivista. En el caso de los procesos cooperativos, dicha responsabilidad tiende a ser compartida por alumnos y profesores. Ahora bien, esta concepción implica un modelo organizativo con una división del trabajo y de las funciones claramente progresivo en su aplicación, de manera que se tenga en cuenta el nivel de experiencia de los alumnos. Esto, a su vez, propicia un aumento sensible de la motivación, pues la responsabilidad adquirida en los compromisos asumidos por los alumnos actúa como un factor potenciador del interés y la implicación en las actividades.

Asimismo, la cooperación en el aula mejora la intercomunicación profesor-alumno, pues la posibilidad de plantear abiertamente las ideas sobre la propia educación propicia una mayor cohesión y un clima capaz de reducir las tensiones y mejorar la disciplina interna. Esto redundará, por otro lado, en mejores resultados en el rendimiento escolar de los alumnos.

Por otra parte, el profesor habrá de enfrentarse a la elaboración de los modelos cooperativos y evaluar la validez de las hipótesis, estrategias, resultados, etc., del proceso. De ahí, que tenga que hacer un esfuerzo y preocuparse por conocer las teorías e investigaciones que se están haciendo sobre la enseñanza y el

aprendizaje cooperativos. Es decir, el profesor debe aplicar las decisiones adecuadas para construir la cultura colaborativa, que *suponen una demanda adicional de habilidades, conocimientos y actitudes para los maestros que deben gestionar y supervisar la marcha de esos ambientes cooperativos* (Pozo, 1996, 331). De ahí, que también se presuponga como un proceso de formación permanente, al existir más posibilidades para beneficiarse mutuamente de las experiencias obtenidas por cada uno y llevar a cabo innovaciones educativas.

El modelo de profesor que exige el desarrollo del currículum cooperativo, según señala Fabra (1994, 143-144 ) está muy lejos de aquel que se limita a observar a sus alumnos *y a estar disponible cuando éstos lo solicitan*. Como dice esta autora más adelante,

Sus habilidades -que ha de intentar traspasar a los alumnos que tiene a su cargo- han de ser explicar, escuchar, preguntar, contestar, resumir y concluir, pero sobre todo, debe realizar las funciones siguientes: planificar y organizar, realizar un seguimiento de los procesos grupales y un buen diagnóstico de las dificultades o problemas del grupo y de las personas que lo integran, intervenir para lograr que se alcancen los objetivos de las personas, del grupo y los que están ligados a la tarea y evaluar tanto el proceso como los resultados.

En lo que respecta a los *alumnos y alumnas*, partimos de la base de que son el centro de todo el proceso, donde se demuestra la validez y eficacia de la enseñanza. Por tanto, el conocimiento de las estructuras psicológicas y de sus mecanismos de desarrollo evolutivo son claves para orientar adecuadamente los procesos de aprendizaje cooperativos. Tener en cuenta esas características es fundamental para facilitar y entender la dinámica del trabajo en grupo. En este sentido, hay una serie de principios que son indispensables:

1) La relación entre el estadio de desarrollo y el aprendizaje: El tipo de aprendizajes y experiencias, deben ser seleccionados de acuerdo con las posibilidades reales desarrolladas por los alumnos. De ahí, que el trabajo en grupo deba organizarse teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo y los conocimientos previos, no sólo en cuanto a los aprendizajes formales sino en relación con todas las habilidades que se requieren para integrarse y participar en un grupo de trabajo. No da lo mismo partir de una situación en la que los alumnos y alumnas tienen ya una experiencia previa, que cuando no están habituados a trabajar en las tareas escolares de esta manera.

2) Peculiaridades de los alumnos y alumnas: Se recomienda partir de los intereses y necesidades de ellos, conciliando las exigencias de las enseñanzas mínimas con lo que ellos demandan. Al mismo tiempo, es requisito indispensable tener en cuenta la historia, los conocimientos y experiencias previas, con el objeto de despertar su motivación e interés.

3) Participación activa en el aprendizaje: El alumno debe intervenir activamente en lo que van a ser sus aprendizajes escolares. El trabajo en grupo proporciona un contexto muy adecuado para desarrollar al máximo los instrumentos cognoscitivos del alumno, consecuencia de las acciones y operaciones que ha de realizar en la interacción con el resto de los miembros del equipo, procesando la información y/o manipulando el medio.

Algo consustancial al currículum integrado es que debe respetar los conocimientos previos, necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje, etc., de cada estudiante. Para que esto no quede en una frase vacía, es preciso incrementar el poder de participación y de decisión de este colectivo, especialmente a medida que van teniendo más experiencia, en ámbitos de deliberación del currículum como pueden ser, por ejemplo, la selección de contenidos, destrezas, hábitos, valores, etc., que se quieren promover y desarrollar (Torres, 1994, 184).

En resumen, el objetivo más importante de este modelo es el desarrollo de la solidaridad y cooperación, tanto entre los propios alumnos, como entre éstos y sus profesores. También, se consigue, también, mejorar el nivel de compromiso de los alumnos en la conservación de la escuela y sus recursos, y se les inicia en la práctica de la cooperación, se estimulan su originalidad e iniciativa, se permite el desarrollo de la libertad responsable y se potencia su actividad.

Llegados a este punto, podríamos concretar algunos principios metodológicos orientadores:

- ✓ Enseñar a los alumnos y alumnas -preferentemente- a través de estrategias de descubrimiento.
- ✓ Iniciar y desarrollar la capacidad de los alumnos para formular hipótesis acerca de los hechos que estudian.
- ✓ Posibilitar y orientar al alumnado en la utilización de fuentes de primera mano.
- ✓ Reforzar la interacción de los miembros de los grupos por medio del aprendizaje de habilidades sociales.
- ✓ Propiciar las discusiones abiertas entre el alumnado.
- ✓ Definir la organización espacio-temporal en función de las necesidades y ritmos de los alumnos.
- ✓ Posibilitar la intervención de alumnos y alumnas en la selección y uso autónomo de materiales y medios en general.
- ✓ Facilitar la elaboración, por parte de los alumnos, de algunos de los materiales, sobre todo, provenientes del entorno natural, social y cultural.
- ✓ Estimular la reflexión de los alumnos y alumnas acerca de su propia experiencia de aprendizaje.

- ✓ Reforzar el papel orientador profesores y profesoras, de manera que guíen y faciliten la reflexión del alumnado.
- ✓ Crear un clima de mayor interacción profesorado-alumnado.
- ✓ Plantear un modelo de enseñanza conjunta, donde distintos profesores actúen con los mismos alumnos en la enseñanza de una misma materia.

#### **2.2.4 La evaluación del currículum cooperativo**

Debemos partir de la existencia de un desacuerdo bastante profundo en la pedagogía cooperativa sobre el tema de la evaluación. Ya destacamos, en el apartado dedicado a definir qué es la enseñanza-aprendizaje cooperativo, los aspectos principales de esa polémica, así como la diversidad y heterogeneidad de las investigaciones sobre el tema.

Según Pozo (1996, 335), basándose en Slavin (1990), se han estudiado numerosas variables que afectan a los resultados y evaluación del aprendizaje cooperativo, que se pueden resumir en tres puntos:

(a) El aprendizaje cooperativo será más eficaz cuando se plantee como una tarea común que como varias tareas subdivididas entre los miembros del equipo (tú buscas la información, tú la lees y la resumes, tú te encargas de escribirlo, que se te da muy bien, y tú lo presentas; y yo dirijo la orquesta).

(b) Esa tarea común no debe hacer que los aprendices eludan o difuminen sus responsabilidades individuales en el aprendizaje; al contrario debe evaluarse no sólo el rendimiento grupal, sino la contribución individual de cada aprendiz (por ejemplo, comparando el rendimiento grupal con lo que cada aprendiz hace en otras tareas que resuelve individualmente); además del reparto especializado de papeles, que impide la verdadera cooperación, hay que evitar que los aprendices se embosquen o camuflen en la estructura del grupo.

(c) Las oportunidades para el éxito y la obtención de recompensas deben ser iguales para todos los aprendices, con independencia de sus conocimientos previos o pericia inicial. Se trata de huir de la cultura competitiva del aprendizaje,

en la que los aprendices son comparados entre sí, y fomentar contextos en los que el rendimiento de cada aprendiz se compare con su rendimiento anterior y no con el de otros aprendices más o menos capaces o expertos.

Por su parte, la otra línea de trabajo más importante junto a la anterior sobre los métodos cooperativos (Johnson y Johnson, 1992 a y b; Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi, 1990), establece otro tipo de planteamiento. En el tipo de estructura de aprendizaje que defienden los autores citados, cada alumno puede conseguir sus objetivos sólo si el resto del grupo también lo consigue. Para ello, el conjunto de la tarea se subdivide entre todos los miembros del grupo. Es decir, al contrario que en el caso anterior, existe una especialización individual en la tarea.

Estos autores consideran fundamental en el procesamiento grupal contemplar otros elementos, para cuya adquisición habría que entrenar a los alumnos. Estos otros elementos, que consideran variables mediadoras, son los siguientes:

- a) Uso apropiado de habilidades interpersonales y de interacción en pequeño grupo.
- b) La permanente reflexión colectiva sobre las decisiones y relaciones efectivas de trabajo.
- c) La revisión constante sobre el grado en que están consiguiendo sus metas.
- d) Los comportamientos que hay que cambiar, los pasos que se deben seguir, etc.

Una y otra estructura -estructura de recompensa y estructura de meta-condicionan la aplicación de la evaluación en los métodos cooperativos: en el primer caso, la valoración se hace sobre la base del aprendizaje individual (aportación individual al trabajo grupal); mientras que en el segundo, se realiza sin tener en cuenta la colaboración individual (valoración grupal para el producto

grupal).

Desde el punto de vista de Slavin (1990) evaluar el rendimiento grupal no nos dice nada acerca de cuánto aprendió cada persona en el proceso. Por otra parte -continúa-, hay que asegurarse de que el resultado final del trabajo grupal no sea consecuencia de las aportaciones hechas por unos cuantos. Por ello, propone evaluar el aprovechamiento actual de cada alumno comparándolo con la media del rendimiento alcanzado anteriormente. Y, por otra parte, los resultados grupales se calculan como la suma de las puntuaciones individuales que los sujetos logran sin la ayuda del resto del grupo.

Tanto en un caso como en otro es necesario valorar dos dimensiones del proceso grupal:

- 1) Aspectos de la conducta social y motivacional.
- 2) El rendimiento académico.

En cuanto a los primeros, todos los autores coinciden en señalar que los métodos cooperativos son efectivos en el logro por parte de los alumnos de entusiasmo y motivación, predisposición a cooperar, actitudes positivas hacia los compañeros con más dificultades de aprendizaje, aceptación efectiva de los integrados, eliminación de prejuicios raciales, sexistas, etc.

En los segundos, las estrategias cooperativas también parecen aumentar ciertos aspectos de la capacidad cognitiva (habilidades para la resolución de problemas, comprensión de textos, rendimiento académico, etc.).

A todo lo anterior, nos gustaría añadir lo que se dice acerca de la evaluación desde la pedagogía freinetiana. Hemos hablado en el apartado sobre *los antecedentes*, de la técnicas Freinet y en ellas del denominado *plan de trabajo*, como un instrumento de control individual de la tarea escolar realizada por el alumno. En este caso, se convierte en un procedimiento autoevaluador de cada alumno en concreto, pero en él no se contempla la evaluación del grupo. Más adelante el MCE somete a discusión crítica esta técnica y a la evaluación como tal. Por una parte, se consideró que *el plan de trabajo no alcanzaba el nivel de análisis científico de los objetivos y de los métodos de aprendizaje* (Imbernón, 1987, 76) y, por otra, se cuestionó la evaluación entendiéndola como una herramienta que sólo sirve para la selección que ejerce la escuela.

En otro apartado sigue explicando Imbernón (1996, 80), para el MCE:

Las notas, sea condenando, sea gratificando, incitan a la competitividad y promueven una educación de tipo individualista, en la que se exaltan y no se discuten los caracteres represivos de una comunidad artificial como es la clase.

El MCE rechaza el empleo de las notas y su sustitución por una evaluación más científica que supone *valorar la programación, verificar el programa y ajustarlo constantemente, analizar todas las componentes que entran en la clase, tanto medios humanos como materiales, analizar cómo se lleva a cabo la información y valorar la observación como instrumento científico de evaluación* (Imbernón, 1987, 83).

Como hemos podido comprobar, la evaluación es un auténtico escenario de confrontación ideológica y técnica. Desde nuestro punto de vista, nos parece que es necesario incorporar al proceso la evaluación, si bien, sería necesario revisar algunas cuestiones previas:

1) Establecer qué tipo de evaluación es necesaria en cada momento, para cada situación didáctica específica (evaluación sumativa y formativa, evaluación del proceso y del producto, evaluación individual y en grupo, evaluación cuantitativa y cualitativa, etc.).

2) Considerar que la evaluación no consiste en medir, sino en comparar cómo ha evolucionado el alumno con respecto a una situación anterior.

3) La evaluación no es un evento aislado, sino una serie de fases que se integran en un proceso (definir el propósito en cada caso, seleccionar la técnica adecuada según el propósito, definir los problemas o aspectos que estructurarán la prueba, corrección, etc.).

4) La evaluación es un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje que cumple una función con respecto a la totalidad: proporcionar datos o información sobre el estado del funcionamiento de cada uno de los componentes y del conjunto de todos ellos.

5) No podemos confundir la evaluación con las notas. Estas son una de las diversas fases de la evaluación.

6) La evaluación debe ser una información que integre toda la diversidad de componentes y aspectos de la enseñanza (rendimiento académico, nivel de adaptación, relaciones interpersonales, etc.).

Teniendo en cuenta que cualquier definición de evaluación está condicionada por el modelo teórico en que nos basemos, nos parece que, en el

marco de la pedagogía cooperativa, la evaluación democrática (Stenhouse, 1984; Elliott, 1991; McDonald, 1991), sería la más adecuada, por tres razones principales:

- 1) Trata de valorar la adecuación del programa a las necesidades de los alumnos.
- 2) Refleja las opiniones e interpretaciones de los alumnos, promoviendo la discusión, la búsqueda, la negociación y la participación en la dinámica real del aula.
- 3) No es sólo una actividad cognoscitiva y valorativa, sino una manera de apoyar el cambio y la innovación, transformando concepciones, creencias y modos de interpretar la realidad del aula.

No iremos más allá de lo que hemos expuesto con respecto a la evaluación, pues nuestro propósito era informar sobre el estado de esta cuestión. Por otra parte, analizarla con detalle requeriría incrementar los datos de que disponemos hasta el momento para profundizar en todo ello, y de manera particular en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

Por último, para finalizar con el apartado del currículum cooperativo, diremos que, para estructurar dicho modelo -proceso muy complejo-, se requiere previamente investigar empíricamente determinadas variables en el contexto del aula, con el objeto de esclarecer muchos aspectos acerca de los distintos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que no están suficientemente explicados hasta el momento o que incluso desconocemos.

## **PARTE II**

### **ESTUDIO SOBRE LOS DETERMINANTES DE LAS RELACIONES DE TRABAJO DEL PROFESORADO, LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS**

#### **PRESENTACIÓN**

De acuerdo con los objetivos de la investigación y los problemas que vamos a estudiar, en esta parte exponemos el diseño y los resultados obtenidos en el estudio experimental. Asimismo, se describen los instrumentos empleados y su elaboración, la muestra, la recogida de datos, los métodos de análisis utilizados y el comentario de los resultados que se obtuvieron.

En el primer capítulo exponemos la formulación del problema general de investigación, indicando los objetivos centrales del trabajo: explorar el estilo de trabajo del profesorado de Infantil y Primaria; las relaciones existentes entre las condiciones organizativas de los centros y el trabajo colaborativo; saber cómo piensa el profesorado acerca de los procesos de enseñanza cooperativo y, por último, estudiar las posibles relaciones que existen entre los procesos cooperativos en el aula y las relaciones de trabajo colegiadas del profesorado.

En el segundo capítulo, exponemos los distintos resultados obtenidos en la investigación: La fiabilidad de los instrumentos empleados para la obtención de los datos, la descripción de la muestra en función del estilo colaborador, las determinaciones entre el trabajo colaborativo y las condiciones organizativas y didácticas, las relaciones entre los codeterminantes, los determinantes sociodemográficos, el nivel de colaboración reflejado en los codeterminantes , los

análisis diferenciales de las dimensiones predictoras del estilo colaborativo y las estructuras factoriales de las escalas sobre condiciones organizativas y de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

- ❶ Formulación del problema general de investigación
- ❷ Diseño de la investigación.

A continuación, se enuncia el problema general de investigación y se explica el diseño empleado.

### **1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA GENERAL DE INVESTIGACIÓN.**

El propósito general que nos planteábamos en este estudio, como ya hemos comentado, fue explorar las posibles relaciones existentes entre el modo colaborativo de trabajar los profesores entre sí y la existencia de procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en el aula. A este primer planteamiento, añadimos la identificación de aquellas variables organizativas que pudieran estar relacionadas con el antedicho modelo de relaciones de trabajo del profesorado. Por tanto, se trataba de observar en qué medida la estructura relacional, formada por el estilo de trabajo y las condiciones organizativas para el trabajo en equipo, aumenta la predicción con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, los objetivos centrales del trabajo consistieron en:

1) Evaluar en distintos centros de Educación Infantil y Primaria de la isla de Tenerife el nivel de trabajo colaborativo, como un modo de conocer el estilo de trabajo entre el profesorado.

2) Indagar las vinculaciones existentes entre las relaciones de trabajo del profesorado y determinadas variables organizativas, basándonos en las propuestas de Little (1990a) y Santana (1995) comentadas en el capítulo primero. Específicamente éstas variables fueron: la política institucional, la organización interna del profesorado, la organización del espacio y del tiempo, la formación en el trabajo en grupo, el apoyo material y el asesoramiento externo.

3) Conocer las opiniones que tiene el profesorado acerca de las condiciones didácticas que determinan los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en el aula, teniendo en cuenta los siguientes factores: objetivos, contenidos (selección y organización), metodología (organización del espacio, organización del tiempo, medios y recursos, papel del profesor, agrupamientos de alumnos, relaciones alumno-alumno) y evaluación y su relación con el estilo de trabajo del profesorado.

4) Estudiar qué relación existe entre el estilo de trabajo colaborativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en el aula.

Lo que intentamos es, partiendo de la identificación del tipo de relaciones de trabajo del profesorado y su estructura organizativa, encontrar indicios acerca de la posible conexión de ello con el desarrollo de un currículum de carácter cooperativo en el aula en una muestra amplia de centros. Por tanto, no hemos tratado de construir explicaciones acerca de los procesos internos a cada uno de los aspectos señalados, sino describir, por una parte, la determinación del estilo colaborativo en función de las condiciones organizativas del centro y, por otra, la determinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en función del estilo colaborativo del profesorado, además de la relación entre ambos codeterminantes:

las condiciones organizativas y las condiciones didácticas.

Por último, como un quinto objetivo central adicional, intentamos responder a la pregunta de en qué medida determinadas variables sociodemográficas (tamaño del centro, la situación administrativa del profesorado, la pertenencia o no al equipo directivo actual, la pertenencia o no al equipo directivo anterior y el nivel de enseñanza), están también explicando el estilo colaborativo del trabajo del profesorado, conjuntamente con los datos ya expuestos de condiciones organizativas y condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos.

El marco interpretativo de esos objetivos generales se sustentaría en los supuestos siguientes:

1) Se espera que los niveles altos en el estilo de trabajo colaborativo se vean corroborados con apreciaciones elevadas en las condiciones organizativas del centro (mejor valoración de la política institucional, de la organización interna del profesorado, del apoyo material, etc).

2) Los niveles elevados en estilo de trabajo colaborativo estarán directamente comprometidos con los procesos didácticos, orientados hacia *curricula* cooperativos. De esta forma se espera que los profesores con un nivel alto en estilo colaborativo desarrollen planteamientos pedagógico-didácticos cooperativos en los procesos del aula.

3) La participación de variables personales del profesor y del contexto (antigüedad, participación o no en el equipo directivo actual y/o en el anterior, tamaño del centro, etc.) en la explicación del estilo de trabajo colaborativo, no

representa una cuantía estimable, indicando que el margen de ese papel secundario que tales variables pueden jugar en la información del estilo de trabajo colaborativo, está más en relación con las condiciones estructurales y didácticas de cada centro, como son las condiciones organizativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

## **2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.**

Se ha utilizado un diseño correlacional, en el que la variable *criterio* principal fue el estilo de trabajo del profesorado, y como variables predictoras se utilizaron las siguientes:

a) *Política Institucional del Centro en Relación al Trabajo en Equipo entre Profesores*: se refiere a las medidas que se adoptan en el centro para favorecer el trabajo en equipo del profesorado.

b) *Organización Interna del Profesorado*: se refiere a cómo los profesores están organizados internamente (en el centro y en el ciclo).

c) *Organización de Espacios y Tiempos*: se refiere a cómo se organiza la distribución de los espacios y del tiempo en función del trabajo en equipo del profesorado.

d) *Formación y Apoyo al Trabajo en Grupo*: se refiere a la adquisición de formación adecuada, por parte del profesorado, para trabajar en equipo y al apoyo que recibe éste en el centro.

e) *Disponibilidad y uso de Recursos Materiales*: se refiere a los medios disponibles en el centro, su distribución y organización en función del apoyo que necesitan los profesores en sus tareas de enseñanza.

f) *Asesoramiento Externo al Trabajo de los Profesores*: se refiere al asesoramiento externo que se le proporciona al profesorado del centro para guiar el trabajo que realizan.

g) *Objetivos Didácticos del Currículum Cooperativo*: se refiere a los objetivos que se pretende que alcancen los alumnos en un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

h) *Contenidos del Currículum Cooperativo*: se refiere a la selección y organización del contenido en el currículum cooperativo.

i) *Metodología del Currículum Cooperativo*: se refiere a la organización del espacio y el tiempo en el aula, a los medios y recursos didácticos, al papel del profesor, a los agrupamientos de alumnos, a las relaciones alumno-alumno.

j) *Evaluación del Currículum Cooperativo*: se refiere a cómo evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

Por otra parte, para responder a la pregunta de en qué medida determinadas variables sociodemográficas están también explicando el estilo colaborativo, conjuntamente con las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos, se tuvieron en cuenta algunos de los determinantes sociodemográficos.

Es decir, el diseño correlacional se transformó en un diseño experimental cuando se analizaron los resultados atendiendo a las modulaciones de variables que pudieran estar incidiendo en los resultados a obtener y que, para ese propósito, se transformaron en variables independientes. Por tanto, se trataba de ver el peso que las siguientes variables tienen en la predicción del estilo colaborativo y sus determinantes:

- a) *Tamaño del Centro*: 8-23 unidades/24 o más unidades.
- b) *Antigüedad*: años impartiendo clases / años enseñando la misma asignatura o ciclo / cursos completos en el centro.
- c) *Situación Administrativa del Profesorado*: definitivo / no definitivo.
- d) *Pertenencia al Equipo Directivo actual*: si / no.
- e) *Pertenencia al Equipo Directivo anterior*: si / no.
- f) *Nivel de Enseñanza*: E. Infantil / E. Primaria/2<sup>a</sup> Etapa EGB.

Dicho de otra manera, se seleccionaron tales variables para sondear si tenían alguna determinación en la percepción de los profesores sobre las relaciones de trabajo, determinadas condiciones organizativas para el trabajo en equipo y algunas condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos.

En este caso, las variables dependientes fueron las variables predictoras y de criterio señaladas más atrás.

## 2.1 Muestra.

La población se seleccionó entre los centros de Educación Infantil y Primaria de la isla de Tenerife, que en el curso 1995/96 alcanzaban una cifra de 162. Se parte de una muestra de 62 colegios que se estructuran en dos grupos: de 8 a 23 unidades y de 24 o más unidades, mediante un procedimiento de muestreo aleatorio por estratos (Sierra, 1979 y Pereda, 1987).

Por tanto, el criterio para estructurar los colegios fue fundamentalmente el tamaño, dado que si hubiéramos considerado otros factores, como la ubicación geográfica, etc., se tendría que haber utilizado una muestra mucho mayor que la descrita, lo cual sobrepasaba nuestras posibilidades reales de trabajo, en cuanto a disponibilidad de recursos humanos y materiales.

Posteriormente, de forma aleatoria, se seleccionaron los centros, de acuerdo con el mapa escolar de Tenerife.

La citada muestra estaba formada de la siguiente manera:

- a) 50 colegios de 8-23 unidades.
- b) 13 colegios de 24 o más unidades.

Se recogieron datos de 53 centros, utilizándose en el análisis los datos de todos ellos, de acuerdo con la siguiente distribución:

- a) 8-23 unidades: 45 centros.
- b) 24 o más unidades: 8 centros.

## 2.2 Instrumentos.

Los datos fueron obtenidos por medio de los siguientes instrumentos:

Un CUESTIONARIO que se propuso a todo el profesorado de los colegios (apéndice 2), y que se estructuró en tres aspectos:

1ª) TIPO DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES.

2ª) CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO.

3ª) CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS.

Una ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (apéndice 6) que se realizó en cuatro colegios seleccionados de la siguiente manera<sup>12</sup>:

-2 colaborativos.

-2 no colaborativos.

En cada uno de dichos colegios se entrevistó a dos profesores que fueron seleccionados con el mismo criterio empleado anteriormente:

- 1 profesor colaborativo.

- 1 profesor no colaborativo.

El número total de participantes en la entrevista fue de 5 profesores y 3 profesoras.

---

<sup>12</sup> La selección se realizó de acuerdo con los datos del cuestionario *Tipo de Relaciones de Trabajo entre Profesores*.

### 2.2.1 Descripción de los Instrumentos.

a) Tipo de Relaciones de Trabajo entre profesores: Fue elaborado por Santana (1995) a partir de las aportaciones sobre las prácticas más frecuentes observadas en los dos polos extremos de las relaciones de trabajo del profesorado: el individualismo (Feiman-Nemser & Floden, 1986; Glickman, 1985; Hargreaves, 1991a; Lanier & Little, 1986 y Lortie, 1977) y la colegialidad (Little, 1982).

El extremo izquierdo del cuestionario está constituido por cuatro prácticas en las que predominan las normas de aislamiento y no interferencia:

- Ausencia de diálogo profesional.
- Planificación individualista.
- Privacidad del trabajo en el aula.
- No interferencia en la labor profesional de los colegas.

El extremo derecho está formado por cuatro prácticas frecuentes en los centros donde predomina la colegialidad:

- Conversaciones detalladas acerca de la enseñanza en el aula.
- Planificación conjunta de contenidos, métodos y materiales de enseñanza.
- Observación mutua en el aula.
- Enseñanza mutua de nuevas ideas y prácticas educativas.

En las dos zonas intermedias de cada uno de los ítems señalados aparecen prácticas situadas entre ambos extremos.

Resumiendo, podríamos concretar que las prácticas del extremo izquierdo reflejan relaciones de aislamiento extremo o autocracia; las del ítem 2 se situarían en la misma concepción anterior pero de manera menos cerrada; las del ítem 3 se relacionarían con situaciones de coordinación y el extremo derecho se refieren a prácticas eminentemente colaborativas.

Esta escala se utilizó para medir el factor *relaciones de trabajo entre el profesorado*. Se asignó a cada centro una puntuación de 1 a 4, de acuerdo a los siguientes criterios:

- 1 (Predominio de las relaciones de aislamiento extremo)
- 2 (Predominio de las relaciones de aislamiento menos cerrado)
- 3 (Predominio de relaciones de coordinación)
- 4 (Predominio de relaciones de colaboración)

b) Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo: Elaborado por Santana (1995), basándose en Little (1990a) y revisado posteriormente. Está formado por 38 ítems graduados en una escala de 1 a 4 (la versión primitiva contenía 30 ítems, graduados de 1 a 6). La graduación responde a los siguientes criterios:

- (1) En ninguna medida
- (2) En alguna medida
- (3) En bastante medida
- (4) En gran medida.

Los 38 ítems aparecen integrados en 7 dimensiones diferentes (la versión previa contenía 6 dimensiones)<sup>13</sup> que se corresponden con las variables siguientes:

VARIABLES	ITEMS
Política Institucional	1-6
Organización del Profesorado en el Centro	7-13
Organización de Espacios y Tiempos	14-17
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo	18-21
Apoyo Material	22-27
Asesoramiento Externo	28-31
Organización del Profesorado en el Ciclo.	32-38

c) Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos: Este cuestionario fue elaborado en función de la investigación a realizar. Está formado por 48 ítems en una escala de 1 a 6 (de *total desacuerdo* a *total acuerdo* y de *nunca* a *siempre*). Dichos ítems se agrupan en cuatro secciones principales y en ocho subsecciones, de la siguiente manera:

---

<sup>13</sup>Faltaba la organización del profesorado en el ciclo propio.

VARIABLES	ITEMS
<b>Objetivos</b>	<b>1-9</b>
<b>Contenidos</b>	<b>10-11</b>
Selección de Contenidos	10
Organización de Contenidos	11
<b>Metodología</b>	<b>12-24</b>
Organización del Espacio	12-13
Organización del Tiempo	14
Medios y Recursos	15-19
Papel del Profesor	20
Agrupamientos de Alumnos	21-22
Relaciones Alumno-Alumno	23-24
<b>Evaluación</b>	<b>25-30</b>

En el cuestionario, a su vez, las subsecciones se dividen en otros ítems más pormenorizados (ver apéndice 2)

d) Entrevista semiestructurada: Esta entrevista se elaboró, en primer lugar, con el objeto de profundizar y/o aclarar algunos aspectos que, desde nuestro punto

de vista, no quedaban muy explícitos en los datos obtenidos a través de los cuestionarios descritos y, en segundo lugar, para alumbrar posibles líneas de futuras investigaciones (ver anexo 8). Está formada por 21 preguntas iniciales (ver anexo 6), que en algún caso se incrementaron en 1 ó 2, a criterio del entrevistador, cuando la respuesta anterior no quedaba suficientemente clara o ésta daba pie a improvisar otra complementaria. Aborda aspectos relativos a la organización del profesorado y a los procesos didácticos cooperativos. Dicha distribución se concreta de la siguiente manera:

NÚMERO DE LA PREGUNTA	DIMENSIÓN
1	Estabilidad de la plantilla
2	Integración de nuevos profesores
3	Elección de director
4	Continuidad de cargos directivos
5	Proyecto de gestión
6	Innovación educativa
7	Perfeccionamiento del Profesorado
8-9	Tiempo y espacios
10-11	Recursos materiales
13	Objetivos
14-15	Contenidos curriculares
12, 15-20	Metodología
21	Evaluación

### **2.2.2 Proceso de Elaboración de los Instrumentos.**

La estructuración de cada uno de las tres escalas descritas anteriormente se desarrolló en tres periodos distintos:

1°. Reelaboración y adaptación de los cuestionarios existentes: Tipos de Relaciones de Trabajo entre el Profesorado y Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo.

2°. Elaboración y adaptación del cuestionario sobre Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos. Éste, a su vez, se sometió a dos fases complementarias para su adaptación y validación correspondientes:

- Revisión del cuestionarios por tres expertos.
- Valoración, por cinco profesores de Educación Primaria, de la comprensividad de los ítems formulados.

3°. Edición del cuestionario.

4°. Elaboración de la entrevista.

Como ya se ha comentado con anterioridad, el tipo de relaciones de trabajo de los profesores y las condiciones organizativas para el trabajo en equipo fueron adaptados de los originales que Santana (1995) elaboró para su estudio, mientras que el tercero es de elaboración propia.

En las líneas siguientes explicaremos el desarrollo de las fases anteriormente esquematizadas acerca de la valoración, adaptación y validación de las escalas.

#### Elaboración y adaptación del primer cuestionario(Tipos de Relaciones de Trabajo entre Profesores:

El primero de dichos cuestionarios se fundamenta, como ya habíamos hecho mención, en *el 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) (Santana, 1995, 342).*

Se hicieron tres versiones previas a la actual, la tercera de las cuales fue la empleada por Santana (1995), la cual, una vez ultimada, se sometió a las sugerencias de seis profesores de Educación Infantil y Primaria (que, a su vez, eran alumnos de quinto curso de Pedagogía) con el objeto de perfeccionarla con sus aportaciones. De esta manera, tras un contraste previo de pareceres con el director de la tesis, se concluyó con esta versión.

Posteriormente, partiendo de la experiencia fruto de la aplicación del cuestionario en la investigación de Santana (1995), dicha versión fue sometida a una revisión en la cual intervinieron el propio autor, otra investigadora<sup>14</sup> y el doctorando.

Los cambios introducidos consistieron en modificar los términos dados a la graduación de la escala en un principio, la cual se consideró que se prestaba a cierta ambigüedad y ambivalencia, al utilizarse los siguientes términos: autarquía, aislamiento, cooperación y colaboración. Éstos se sustituyeron en la versión actual por los de: aislamiento, apertura, coordinación y colaboración.

También se modificaron aspectos formales relacionados con la comprensión de algunos ítems.

#### Elaboración y adaptación del segundo cuestionario (Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo):

El segundo de los cuestionarios también fue un instrumento diseñado por Santana (1995) para emplear en su estudio. Éste partió de las dimensiones, ya señaladas anteriormente, clasificadas por Little (1990a) de apoyo a la colegialidad: 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. Posteriormente, partiendo del resto de la literatura revisada al respecto y de la experiencia tenida en contacto con los centros de Educación Infantil y Primaria, dicho autor elaboró diversos ítems relativos a cada una de las dimensiones que fueron contrastados con el director de la tesis, haciéndose diversas revisiones hasta llegar a la versión utilizada por él.

---

<sup>14</sup>Miriam Morales.

Con posterioridad al estudio de Santana (1995), el cuestionario fue reelaborado, en coordinación, por su autor y por la investigadora ya citada anteriormente, y se obtuvo la versión utilizada por nosotros. Se consideró necesario incorporar, en esta revisión, un séptimo aspecto (Organización del Profesorado en el Ciclo), que complementa al ya existente a nivel de centro.

Al igual que en el anterior, se modificaron aspectos formales para facilitar la comprensión a los encuestados.

Elaboración y adaptación del tercer cuestionario (Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos):

El tercer cuestionario fue elaborado con el propósito de obtener datos referentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Para ello comenzamos por definir la estructura del diseño curricular cooperativo, estableciendo una serie de dimensiones: objetivos, contenidos (selección y organización), metodología (organización del espacio y del tiempo, medios y recursos, papel del profesor, agrupamiento de alumnos y relaciones alumno-alumno) y evaluación.

Si bien, este esquema no tenía por qué ser diferente al empleado en el diseño de los *curricula* escolares no cooperativos, los ítems que elaboramos para identificar tales variables sí deberían poseer determinadas características, acordes con el planteamiento pedagógico subyacente. La revisión previa de diversos trabajos sobre la enseñanza-aprendizaje cooperativos (Johnson, 1975, 1983, 1991;

Ovejero, 1990 y Slavin, 1983 a y b, 1992a) nos proporcionó los criterios necesarios para esta tarea y estructuramos la primera versión a la que siguieron otras muchas, resultado de las contrastaciones en las reuniones de trabajo mantenidas con el director de la tesis.

A lo largo de dicho proceso, el esquema se fue perfeccionando hasta lograr una escala adecuada para ser sometida a la valoración de tres expertos (pertenecientes al área de Didáctica y Organización Escolar) que sugirieron, a su vez, una serie de modificaciones conducentes a mejorar aspectos sobre la redacción de los ítems para su mejor comprensión y la necesidad de realizar algunas modificaciones gráficas, que contribuyeron a una mejor lectura e identificación del contenido.

A partir de ese momento la escala se pasó a diez profesores y profesoras de Educación Primaria, los cuales analizaron el nivel de comprensividad de los ítems formulados.

Por último, el director de la tesis consideró que el cuestionario era válido para ser empleado en la investigación a realizar.

Edición del cuestionario completo (Cuestionario sobre *Estilo de Trabajo del Profesorado, Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo y Trabajo Cooperativo de los Alumnos*):

La edición del cuestionario completo, formado por las tres escalas descritas, se diseñó de manera que fuera lo más atractivo posible y facilitarse la participación del profesorado en su cumplimentación. Imprimimos en papel DIN 3, con el objeto de hacerlo menos voluminoso y manejable, dándole un formato de cuaderno. Asimismo, la cubierta se hizo de color verde ( de ahí que en algunos colegios los denominaran *los verdes*) para contribuir a la misma finalidad anterior. Comenzaba con una carta de presentación dirigida a cada uno de los profesores participantes en el desarrollo del cuestionario, detallándole los aspectos más relevantes del trabajo y su posible utilidad. Asimismo, al principio de cada una de las escalas se indicaba con ejemplos cómo realizar las respuestas (ver apéndice 2).

Elaboración de la entrevista: Una vez analizados los datos obtenidos de los tres cuestionarios, surgieron una serie de interrogantes sobre los cuales fueron diseñadas las preguntas que posteriormente servirían para estructurar la entrevista (ver apéndice 7).

### **2.3 Procedimiento de Recogida de Datos.**

La recogida de datos a través de los cuestionarios se desarrolló desde principios de noviembre de 1995 a finales de enero de 1996). Las entrevistas se realizaron en los meses de diciembre de 1996 y enero de 1977. Esta tarea fue realizada por el investigador y un colaborador<sup>15</sup>. El proceso se desglosó en dos fases:

---

<sup>15</sup>Julián Plata (Catedrático del Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de la Laguna).

### 1) Reparto de los cuestionarios en todos los centros de la muestra obtenida.-

-Primero se envió una carta (ver anexo 1) a los directores de cada uno de los colegios, solicitándoles su colaboración, así como la del conjunto del profesorado, y explicándoles en qué consistiría la misma. También se les garantizaba el anonimato, en cuanto al centro y al profesorado. Asimismo, se les anunciaba una visita por nuestra parte, en la que detallaríamos el objeto de la investigación y sus características. Por otro lado, nos comprometíamos a enviar un informe, una vez que concluyeran los trabajos.

-Un segundo paso consistió en realizar una llamada telefónica para concretar la referida visita.

-En la entrevista con el director y / o varios miembros del equipo directivo del centro, según los casos, se explicaba con mayor minuciosidad el carácter de la investigación y el tipo de participación del profesorado en ella. En caso, de llegarse a un acuerdo, se dejaban tantos cuestionarios como miembros tuviera la plantilla del colegio en cuestión y se daban orientaciones acerca de la manera de responderlos. Por último, se concretaba un plazo para su recogida.

Se acordó que los profesores cumplimentaran por sí solos el cuestionario, dada la dificultad de llegar a un acuerdo para reunirlos en horario lectivo, por suscitarse interferencias con otras actividades ya programadas. Por otra parte, la gran cantidad y dispersión de los centros obligaba a hacer largos recorridos que hubieran hecho interminable la fase de distribución y recogida de cuestionarios.

### 2) Recogida de los cuestionarios en los centros participantes.-

-Previamente, se contactaba telefónicamente con los centros, con el fin de concretar una fecha determinada para la recogida de los cuestionarios.

- A continuación procedíamos a visitar los colegios, de acuerdo con las fechas pactadas para la recogida de los datos, que resultó más dilatada de lo previsto. La temporalización realizada inicialmente hacía coincidir el final de este periodo con el último día lectivo anterior a las vacaciones de Navidad. Sin embargo, múltiples dificultades en cuanto a la asunción por los colegios de la fecha prevista hizo que tuviéramos que realizar diversas visitas a lo largo del mes de enero.

### 3) Realización de las entrevistas<sup>16</sup>.-

Las entrevistas fueron programadas de la siguiente manera:

a) Se seleccionaron los cuatro centros, de acuerdo con los criterios ya explicados.

b) Se localizaron los cuestionarios de los profesores y profesoras que íbamos a entrevistar con la finalidad de identificarlos posteriormente en los centros, ya que éstos habían sido anónimos.

c) Se visitó cada uno de los centros seleccionados para concertar la posibilidad de la entrevista, identificar a los profesores y profesoras que se iban a entrevistar y concretar fecha y hora para llevarla a cabo.

d) Se acudió, de acuerdo con las fechas acordadas, a entrevistar a los

---

<sup>16</sup> Aunque la entrevista partía de un guión estructurado, en el desarrollo de la misma -en base a lo que iban respondiendo los maestros- se fueron improvisando otras preguntas, ya sea para aclarar mejor la realizada, o bien, para añadir algún aspecto nuevo al hilo de las declaraciones. Por ello, en la descripción de los instrumentos, la denominamos *entrevista semiestructurada*.

profesores y profesoras (se utilizó un aparato de grabación para garantizar la fidelidad de las declaraciones efectuadas).

e) Se transcribieron las grabaciones efectuadas para poder analizar su contenido (ver apéndice 7).

## CAPÍTULO II

### RESULTADOS

---

- ❶ Análisis factorial y fiabilidad de la escala sobre tipo de relaciones de trabajo entre profesores
- ❷ Análisis de la fiabilidad de las escalas de condiciones organizativas para el trabajo en equipo y de condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos
- ❸ Descripción de la muestra en función del estilo de trabajo.
- ❹ Determinación del estilo de trabajo del profesorado en función de las condiciones organizativas del centro
- ❺ Determinación del estilo colaborativo en función de las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos
- ❻ Las relaciones entre los determinantes: las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos
- ❼ Determinantes sociodemográficos en el estilo colaborativo; en las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos
- ❽ Niveles de estilo colaborativo en relación con los determinantes debidos a las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos
- ❾ La participación diferencial de las dimensiones evaluadas en la predicción del estilo colaborativo
- ❿ Una addenda final: Las estructuras factoriales de las escalas de condiciones organizativas para el trabajo en equipo y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos

Seguidamente, se exponen los principales resultados obtenidos en la investigación, de acuerdo con los aspectos que se planteaban en la misma.

A modo de guía, en primer lugar, se expondrá la validación del cuestionario sobre *Estilo de Trabajo del Profesorado* con el fin de determinar su posible dimensionalización y utilización posterior como variable criterio. Posteriormente, y dentro de ese mismo sentido de validación, se presentan los datos referidos a la consistencia interna de las variables evaluadas a través de las escalas *Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo* y *Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos*, con el fin de justificar su utilización como variables diferenciales y unitarias.

Una vez establecidos esos prerequisites, se exponen los resultados, atendiendo a los propósitos de la investigación: el papel de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo, de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos y de las variables sociodemográficas en la determinación del estilo colaborativo.

También, se analiza la posible espureidad de las relaciones encontradas a través de la interdeterminación entre las variables predictoras.

Una modificación aparte se hará revirtiendo el proceso de análisis. Transformando la variable estilo colaborador, se establece un grupo que posee esa variable en alto grado (muy colaborador) y otro grupo que la posee escasamente (poco colaborador). Esos dos grupos se utilizarán como un modo de probar la interdependencia entre todas las variables evaluadas, mostrando cómo los dos grupos extremos pueden diferenciarse entre distintas variables dependientes. En último término, con ello se pretende mostrar la bidireccionalidad de los procesos que se dan en el contexto escolar, evitando juicios excesivamente simplificadores de la realidad.

Una vez establecidas las distintas relaciones entre las variables, se analizan el poder de predicción conjunto de todas ellas a través del análisis de regresión múltiple.

Finalmente, desde una perspectiva empírica y estadística (análisis factorial) se presentaron los resultados de las dos escalas utilizadas, con el fin de ofrecer datos para una mejor adecuación de los constructos-dimensiones en el futuro (política institucional del centro, organización del profesorado, objetivos, contenidos, etc.).

Tal y como se ha podido observar, los análisis realizados tanto para la escala de Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo como para la de Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos se ha partido de estructuras racionales previas. Según se ha expuesto, para la escala de Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo se han mantenido las estructuras que agrupaban a un conjunto de ítems que hacían referencia a un área conceptual homogénea (política institucional, organización de los profesores en el centro, organización del tiempo y del espacio, etc.), y que era una estructura ya consolidada por investigaciones precedentes. En el caso de la escala sobre Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos se ha sostenido una estructura racional que obedece a los cánones más asentados dentro de la literatura sobre ese tópico (finalidades, contenidos, etc.).

Sin embargo, y como un intento de verificar esas dos estructuras racionales correspondientes a las dos escalas, al tiempo que sirviera también como un modo de mejorarlas y depurarlas lo más posible, se acude al análisis factorial exploratorio de dichas pruebas. Se espera que los factores empíricos derivados del análisis

estadístico coincidan en gran medida con los factores racionales definidos previamente. Adicionalmente se espera que se depuren los distintos factores de acuerdo a qué ítems representan mejor cada una de las estructuras factoriales extraídas.

## **1. ANÁLISIS FACTORIAL Y FIABILIDAD DE LA ESCALA SOBRE TIPO DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES**

Previamente a los análisis sobre la relación entre los estilos de aislamiento-colaboración y las distintas dimensiones que forman parte de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y de los procesos de enseñanza, se procedió a analizar los cuatro ítems que medían el estilo de colaboración en los centros. Como se ha indicado en el método, estos cuatro ítems recogían distintas situaciones del centro y del aula que tenían que ver, racionalmente, con un menor o mayor estilo colaborador, de tal forma que una menor puntuación indicaba una tendencia al aislamiento y una mayor puntuación una tendencia clara a la colaboración.

Estos cuatro ítems fueron sometidos a análisis factorial (extracción a través de componentes principales), con el fin de determinar la posibilidad de medir el estilo de colaboración del profesorado de acuerdo con esos ítems. El resultado de ese análisis ofreció una solución monofactorial con un valor propio de 2.15, que explicaba el 53.8% de la varianza y que estuvo compuesta por los mencionados cuatro ítems. En el cuadro 1 se resume el análisis.

CUADRO 1. Resumen del análisis factorial de los ítems que miden el estilo de trabajo del profesorado (n=333)

ITEMS				Sat.	h <sup>2</sup>
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.	.67	.45
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.	.76	.57
Cada profesor enseña en su aula y no suele entrar en la de los demás	Cuando un profesor entra en el aula de otro suele interesarse por los	Es una práctica esporádica que un profesor vaya a otra clase a observar	Es una práctica habitual que un profesor vaya a otra clase a observar	.69	.48

compañeros cuando éstos están enseñando. En caso de que lo haga es para pedir algún material (tiza, papel, etc.), o para comentar algún asunto no relacionado con la enseñanza en el aula.	materiales o métodos que el compañero está utilizando y, a veces, se los pide para utilizarlos en su aula.	cómo enseña un compañero.	cómo enseña un compañero, y le haga comentarios valorativos, útiles para mejorar su enseñanza.		
Los profesores nunca piden ayuda ni aconsejan a otros compañeros en cuanto a contenidos, métodos o materiales de enseñanza.	Un profesor solamente aconseja 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.	.81	.66
VALOR PROPIO				2.15	
VARIANZA EXPLICADA				53.8	

La consistencia interna de este factor se elevó a 0,70, lo que puede considerarse estimable debido al escaso número de ítems y a la dispersión proveniente de la propia naturaleza en el modo de responder a cada uno de ellos.

Con estos resultados se decidió crear un índice compuesto por este factor que mediría el estilo colaborador del profesorado y nos permitiría situar a cada uno de ellos dentro de una escala dimensional que iría desde el nivel máximo de aislamiento hasta el nivel máximo de colaboración. Este índice será el que se utilice en lo sucesivo para relacionar el estilo de colaboración con las condiciones organizativas de los centros y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **2. ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD DE LAS ESCALAS SOBRE CONDICIONES ORGANIZATIVAS DEL TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO Y CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS**

Dado que en un primer momento se quiso conocer la homogeneidad de los contenidos referidos a cada una de las dimensiones contempladas en las escalas sobre condiciones organizativas y procesos para la enseñanza-aprendizaje cooperativos, con el fin de que se pudieran agrupar, se analizó la consistencia interna en cada una de ellas.

### **2.1 Escala de Condiciones Organizativas del Trabajo en Equipo del Profesorado**

Por medio del alfa de Cronbach se comprobó la consistencia interna de los 7 factores racionales que componen la escala sobre *Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo*. Según puede observarse en el cuadro 2, los coeficientes obtenidos pueden considerarse perfectamente aceptables al superar la mayoría el 0.80. Si bien, el factor de *Formación del Trabajo en Equipo* adquirió un coeficiente menor (0.78), puede considerarse que posee un nivel estimable de consistencia. Sin embargo, el factor *Organización de Espacios y Tiempos* es el que muestra una homogeneidad de respuesta moderada (0.66), lo que nos puede llevar a pensar que estos aspectos no siempre son entendidos como algo unitario por parte del profesorado. Para comprobar datos pormenorizados consultar apéndice 3.

CUADRO 2. Consistencia interna de los factores de la escala *Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo*.

FACTORES	ALFA
POLÍTICA INSTITUCIONAL	0.86
ORGANIZACIÓN DE LOS PROFESORES EN EL CENTRO	0.84
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS	0.66
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO EN EQUIPO	0.78
APOYO MATERIAL	0.86
ASESORAMIENTO EXTERNO	0.81
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CICLO	0.89

## 2.2 Escala de Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos

Por otro lado, con el fin de comprobar el grado de homogeneidad de las respuestas en cada uno de los cuatro factores racionales que componen la escala de Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos, se calcularon sus coeficientes de consistencia interna. Esto puede observarse en el Cuadro 3.

Como puede comprobarse, los índices alcanzados son superiores a 0.80, reflejando una covariación clara de respuesta a los ítems que forman cada uno de los factores indicados.

CUADRO 3. Consistencia interna de los factores de la escala *Condiciones para la enseñanza-aprendizaje Cooperativos*.

FACTORES	ALFA
OBJETIVOS	0.83
CONTENIDOS	0.83
METODOLOGÍA	0.87
EVALUACIÓN	0.89

Según puede apreciarse, el único problema detectado se refiere a la organización del espacio y del tiempo, que presenta cierta heterogeneidad de contenidos, aunque el nivel de consistencia interna no es suficientemente bajo, por si solo, para cuestionar la agrupación de los ítems en esta dimensión (Ver Apdo. 12)

Una vez determinada la viabilidad de las dimensiones hipotetizadas en las dos escalas, con la salvedad señalada anteriormente, se procedió al análisis de los resultados.

### **3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA EN FUNCIÓN DEL ESTILO DE TRABAJO**

Para conocer el tipo de relaciones de trabajo predominante en los colegios de la muestra, así como del profesorado, de acuerdo con el primer objetivo de la investigación, se hizo una clasificación de éstos teniendo en cuenta tres niveles:

- No colaborativos.
- Poco colaborativos.
- Colaborativos.

Dicha clasificación se obtuvo agrupando los *no colaborativos* en función de aquellos centros y profesores que alcanzaron una puntuación en el cuestionario *Tipo de Relaciones de Trabajo entre Profesores* igual o inferior a la puntuación media total (10) menos una desviación típica (2.7); es decir, 7.3. El grupo *colaborativos* se formó con aquellos que puntuaron igual o superior a la media total más una desviación típica, dando como resultado 12.7. Los que quedaron en una situación intermedia entre las dos puntuaciones anteriores, 7.3 y 12.7, se clasificaron como *poco colaborativos*.

¿Cuál es el *estilo de trabajo predominante* en los centros y entre el profesorado?

En el cuestionario empleado para medir tales aspectos (*Tipo de Relaciones de Trabajo entre Profesores*), se partía de dos tipos de prácticas opuestas del profesorado -el aislamiento y la colegialidad- y, a su vez, se tuvieron en cuenta dos situaciones intermedias: la apertura y la coordinación. La primera se refiere a una situación de aislamiento o individualismo menos cerrado y, la segunda, a un cierto grado de coordinación. Ambas fueron contempladas como situaciones donde no predominaban ni el aislamiento ni la colaboración en su sentido estricto. De ahí, que lo valoráramos como un espacio que integra a las dos y que denominamos *poco colaborativos*.

Los resultados obtenidos sobre la muestra de colegios estudiados (N=356) y del profesorado (N=53), se muestran en el cuadro 4.

CUADRO 4. Estilo de Trabajo del profesorado.

	NO COLABORATIVOS	POCO COLABORATIVOS	COLABORATIVOS
COLEGIOS	16.98 (N=9)	75.47 (N=40)	7.54 (4)
PROFESORADO	26.68 (95)	55.61 (198)	17.69 (63)

Teniendo en cuenta los datos resultantes, nos encontramos con que la categoría *poco colaborativos* son las que predominan en los colegios (75.47%) y los profesores (55.61%) estudiados. Les siguen los centros *no colaborativos* (16.98%) y los profesores de iguales características (26.28%). En consecuencia, los centros y profesores *colaborativos* son los que aparecen menos representados en la muestra estudiada, con 7.54% y 17.69 % respectivamente.

Los resultados obtenidos en la investigación de Santana (1995)<sup>17</sup>, reflejaron que la distribución de centros según el tipo de relaciones de trabajo no presentaba ninguna de las dos categorías extremas (aislamiento y colaboración).

---

<sup>17</sup> En esta última se consideraron las respuestas de los profesores en cada colegio conjuntamente. De ahí, que se calculara la frecuencia de las respuestas en función de los centros exclusivamente. En nuestro caso, lo planteamos en relación con los centros y sus profesores, como una manera de corroborar lo mismo de ambas maneras. Otra diferencia es que, en la citada investigación, se realizó en función de otra clasificación (autocracia, aislamiento, cooperación y colaboración), aunque, posteriormente, se reunieron los dos primeros niveles (autocracia y aislamiento) en una sola categoría (aislamiento). Dichas denominaciones, por otra parte, en nuestro caso se sustituyeron por las descritas más arriba (aislamiento, apertura, cooperación y colaboración) y que explicamos anteriormente en la descripción de los instrumentos.

¿Cuál es el *estilo de trabajo predominante* en relación con el tamaño del centro?

Con el objeto de conocer cómo se manifestaban dichos datos en función del tamaño de los colegios, se procedió de nuevo a realizar el mismo procedimiento pero teniendo en cuenta el número de unidades. Los resultados pueden observarse en el cuadro 5.

CUADRO 5. Estilo de trabajo del profesorado en función del número de unidades.

	NO COLABORATIVOS	POCO COLABORATIVOS	COLABORATIVOS
8-23 UNIDADES (N=43)	18.60 (N=8)	72.10 (N=31)	9.30 (n=4)
24 Ó MAS UNIDADES (N=10)	1 (n=4)	90 (n=9)	0 (n=0)

Como podemos comprobar, en general, se repiten los mismos resultados que anteriormente. Es decir, hay un claro predominio de la categoría *poco colaborativos*, seguidos de los *no colaborativos* con mucha diferencia. Por último, habría que destacar la ausencia total de colegios *colaborativos* en el grupo de 24 o más unidades.

En resumen, de acuerdo con tales resultados, parece que las dos categorías extremas *-no colaborativos y colaborativos-* no son representativas en el conjunto de los colegios y profesores, mientras que la poca colaboración es lo que caracteriza a la mayoría.

#### 4. ESTUDIO DEL ESTILO DE TRABAJO DEL PROFESORADO Y SU RELACIÓN CON LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS DEL CENTRO

Para conocer cómo se relacionaban el estilo de trabajo del profesorado con las condiciones organizativas para el trabajo en equipo, se realizaron análisis correlacionales (tipo Pearson) entre dicho estilo y los distintos factores relacionados con las condiciones organizativas del centro.

*¿Existe alguna relación entre las condiciones organizativas del centro y el estilo de trabajo del profesorado?*

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos (ver cuadro 6), parece que existe, en general, una interdependencia o relación significativa entre el estilo de trabajo del profesorado y la manera de organizarse. Aunque en algunas ocasiones no se aprecia tal relación. En cualquier caso, iremos haciendo el comentario específico de cada una de ellas.

CUADRO 6. Relaciones entre el estilo de trabajo del profesorado y las condiciones organizativas.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS	$r_{xy}$	n	p
Política Institucional.	.46	237	0.0001
Organización de los Profesores en el Centro.	.64	237	0.0001
Organización de Espacios y Tiempos.	.24	237	0.0001
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo.	.49	237	0.0001
Apoyo Material	.19	237	0.002
Asesoramiento Externo	.17	237	0.006
Organización del Profesorado en el Ciclo	.60	237	0.0001

*¿Existe alguna relación entre la política institucional del centro y el tipo de relaciones de trabajo entre profesores?.*

El coeficiente de correlación obtenido fue de 0.46 para la relación entre el estilo de trabajo y la puntuación total de los ítems que componían la dimensión POLÍTICA INSTITUCIONAL. Esta correlación fue significativa con una  $p < 0.0001$ , lo que nos viene a señalar la estrecha relación que existe entre la adopción de una política institucional que impulse medidas de participación y colaboración y la adopción de las mismas por parte del profesorado. De ahí, que la implicación de los cargos directivos sea una condición relevante para que el profesorado se comprometa a trabajar de manera colaborativa.

Para conocer de manera más pormenorizada la relación señalada anteriormente, se realizaron de nuevo análisis correlacionales entre el estilo de trabajo y cada uno de los seis ítems que componían la dimensión de política institucional. En el cuadro 7 se pueden observar los coeficientes obtenidos y su probabilidad asociada.

CUADRO 7. Relaciones entre el *Estilo de Trabajo del Profesorado* y los ítems que componen la dimensión *Política Institucional*.

ITEMS	$r_{xy}$	n	p
1 (a). ¿En qué medida <b>el director</b> del Centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando el tiempo para que podamos reunirnos?	.3165	237	0.0001
1 (b) ¿En qué medida <b>el director</b> del Centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.3168	237	0.0001
1 (c) ¿En qué medida <b>el director</b> del Centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.3548	237	0.0001
2 (a) ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del Centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?	.2745	237	0.0001
2 (b) ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del Centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.4238	237	0.0001
2 (c) ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del Centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.4082	237	0.0001

El análisis de cada ítem revela que parece haber una relación de la política institucional con todos los ítems que componían los tipos de relaciones de trabajo del profesorado. Aparecen como aspectos más significativos los ítems *explicando en detalle cómo trabajar en equipo* (ítems 1c y 2c respectivamente) y *dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores* (ítems 1b y 2b). Podemos considerar de acuerdo con ello, que la colaboración depende de que el profesorado reciba orientaciones precisas acerca de cómo organizarse para trabajar en equipo, así como vincularlo a los proyectos de innovación que estén desarrollando.

Siendo el nivel de significación alcanzado en todos los casos de  $p < 0.0001$ .

¿Existe alguna *relación entre la organización interna del profesorado*, incluido el liderazgo del profesorado, y *el tipo de relaciones de trabajo entre profesores?*.

En este caso, la relación entre el estilo de trabajo y la puntuación total de los ítems que conformaban la dimensión ORGANIZACIÓN DE LOS PROFESORES EN EL CENTRO, vino reflejado por un coeficiente de 0.64. Esta correlación tuvo una significación de  $p < 0.0001$ , lo que permite interpretar que hay una posible relación entre la forma en que el profesorado se organiza y el desarrollo de un determinado estilo de trabajar. Por lo tanto, a mayor organización interna se puede observar una mayor colaboración entre el profesorado.

Con la finalidad de observar la relación existente entre el estilo de trabajo y cada uno de los siete ítems que conformaban la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*, se realizaron análisis correlacionales de cada uno de ellos con respecto a los *Estilos de Trabajo*. Los coeficientes obtenidos aparecen reflejados en el cuadro 8 junto a su probabilidad asociada.

CUADRO 8. Relaciones entre el *Estilo de Trabajo del Profesorado* y los ítems que componen la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*.

ITEMS	$r_{xy}$	n	p
3 (a) ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del Centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.3642	237	0.0001
3 (b) ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del Centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.4987	237	0.0001
3 (c) ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del Centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos.	.5127	237	0.0001
4 (a) ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del Centro son aceptados por todos sus miembros?	.1962	237	0.0001
4 (b) ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del Centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.5317	237	0.0001
5 (a) ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del Centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.5911	237	0.0001
5 (b) ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del Centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, explicando de forma detallada cómo trabajar en equipo?	.4978	237	0.0001

Podemos comprobar que hay una relación significativa entre el estilo de trabajo de los profesores y la manera de organizarse. Es decir, la valoración de tales puntuaciones nos da a entender la posibilidad de conexiones entre el tipo de relaciones de trabajo con aspectos de la organización interna del profesorado. Las puntuaciones obtenidas en los ítems: *según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos* (ítem 3c); *dinamizan al grupo para que elabore*

*sugerencias prácticas y materiales de enseñanza (ítem 4b) y explicando de forma detallada cómo trabajar en equipo (ítem 5a), aparecen dentro del conjunto como los más significativos. Una conclusión que podríamos adelantar en este sentido, es que la posibilidad del trabajo colaborativo depende en gran manera de que reciba el apoyo y reconocimiento adecuados en las medidas organizativas que planteen los coordinadores en los ciclos.*

El nivel de significación fue de  $p < 0.0001$  para todos los ítems.

*¿Existe alguna relación entre la organización de espacios y tiempos y el tipo de relaciones de trabajo entre profesores?.*

En este tercer caso, el coeficiente de correlación obtenido fue de 0.24 ( $p < 0.0001$ ), inferior a los dos comentados con anterioridad, lo cual nos lleva a pensar que puede existir alguna influencia de la ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO en lo que se refiere al estilo de trabajo adoptado por el profesorado en los centros, aunque a un nivel inferior a los dos coeficientes señalados previamente.

Al igual que en los casos anteriores, se hicieron análisis correlacionales para comprobar como se relacionaban el estilo de trabajo del profesorado y cada ítem de los cuatro que formaban la dimensión Organización de Espacios y Tiempos. Los coeficientes y la probabilidad asociada se pueden ver en el cuadro 9.

CUADRO 9. Relaciones entre el *Estilo de Trabajo del Profesorado* y los ítems que componen la dimensión *Organización de Espacios y Tiempos*.

ITEMS	$r_{xy}$	n	p
6 (a) ¿En qué medida <b>el horario</b> del Centro facilita que todo el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.2559	237	0.0001
6 (b) ¿En qué medida <b>el horario</b> del Centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.2842	237	0.0001
7 (a) ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el Centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	.0664	237	0.155
7 (b) ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el Centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	.1160	237	0.037

Podemos comprobar en el análisis de la puntuación que los ítems que obtienen una relación significativa con el estilo de colaboración son los dos referidos a la organización del tiempo y no los referentes a la organización del espacio, lo que nos permite señalar que la relación antes observada de carácter general entre la organización de espacios y tiempos y el estilo de colaboración se debe a la disponibilidad de tiempo, más que a la existencia y utilización de espacios. Estos resultados, en primer lugar, podrían hacer entrever que los profesores separan la disponibilidad de tiempo y de espacio a la hora de valorar su importancia respectiva en el trabajo en equipo. Y, en segundo lugar, que la existencia de espacios no lo consideran como un factor indispensable para trabajar de manera colaborativa.

*¿Existe alguna relación entre la formación y el apoyo al trabajo en grupo y el tipo de relaciones de trabajo entre profesores?.*

La puntuación total de los ítems que formaban la dimensión FORMACIÓN Y APOYO AL TRABAJO EN GRUPO dio un resultado de 0.49 y una significación de  $p < 0.0001$ , lo cual nos lleva a la conclusión que el desarrollo de estrategias orientadas a la capacitación del profesorado para trabajar en equipo está estrechamente vinculado al estilo de trabajo adoptado por éste.

Asimismo, se procedió a un análisis correlacional sobre la relación existente entre los ítems específicos y la dimensión antedicha. Los coeficientes correspondientes vienen reflejados en el cuadro 10, así como la probabilidad asociada.

CUADRO 10. Relaciones entre el *Estilo de Trabajo del Profesorado* y los ítems que componen la dimensión *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo*.

ITEMS	$r_{xy}$	n	p
8 ¿En qué medida <b>la formación</b> que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.3187	237	0.0001
9 ¿En qué medida <b>la formación</b> recibida contribuye al trabajo en equipo en el Centro?	.3889	237	0.0001
10. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.3736	237	0.0001
11. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?	.4285	237	0.0001

El análisis de las puntuaciones nos lleva a la conclusión de que es probable que las relaciones de trabajo se encuentren asociadas con la formación y la ayuda y asesoramiento. El ítem "*En qué medida la ayuda y asesoramiento que he recibido*

*en el centro contribuye al trabajo en equipo"* (Ítem 11), aparece destacado como el de mayor significación del conjunto. Esto puede darnos a entender que la orientación específica acerca de cómo trabajar en equipo, ya sea a través de la formación que reciban y/o del asesoramiento, es algo indispensable para implantar la colaboración en los colegios.

Como podemos observar, el nivel de significación obtenido en cada ítem fue  $p < 0.0001$ .

*¿Existe alguna relación entre el apoyo material y el tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado?*

La relación entre el estilo de trabajo del profesorado y la dimensión APOYO MATERIAL obtuvo un coeficiente de 0.19 y una probabilidad de 0.002, lo que parece indicar que existe una relación entre el estilo de trabajo y el material curricular, así como con los medios para fotocopiar, aunque a un nivel bastante escaso.

En el análisis pormenorizado de las correlaciones entre el estilo de trabajo y cada uno de los seis ítems de la dimensión apoyo material, se obtuvieron los coeficientes y las probabilidades reflejadas en el cuadro 11.

CUADRO 11. Relaciones entre el *Estilo de Trabajo del Profesorado* y los ítems que componen la dimensión *Apoyo Material*.

ITEMS	$r_{xy}$	n	p
12 (a) ¿En qué medida <b>los materiales curriculares</b> (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?	.0334	237	0.305
12 (b) ¿En qué medida <b>los materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el Centro son variados?	.1030	237	0.057
12 (c) ¿En qué medida <b>los materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el Centro, están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.1909	237	0.002
13 (a) ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el Centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores?	.1546	237	0.009
13 (b) ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el Centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista), funcionan adecuadamente?	.1289	237	0.024
13 (c) ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el Centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista), están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilice sin problemas?	.1925	237	0.001

Se observa, como pasa en el ámbito general, que los ítems mantienen una relación significativa, pero de escasa cuantía. Además en el caso del ítem *¿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?* (12a), y, en menor medida, en el ítem *¿En que medida los materiales curriculares (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el Centro son variados* (12b), la relación significativa se pierde, mostrando que el estilo colaborativo no parece estar relacionado con la existencia y variedad del material curricular y sí con la

organización de los mismos, tal y como se indica en el ítem 12c. Por el contrario, la existencia de medios de reprografía en cantidad suficiente y bien organizados, sí muestran una relación significativa respecto al trabajo en equipo. En este caso, desde nuestro punto de vista, los datos cuantitativos resultan insuficientes para poder sacar conclusiones al respecto, aunque, puede que guarde relación con la tradición individualista en el uso de los materiales curriculares dentro del aula.

*¿Existe alguna relación entre el asesoramiento externo y el tipo de relaciones de trabajo entre profesores?.*

En este caso, la relación entre el estilo de trabajo y la dimensión ASESORAMIENTO EXTERNO, viene determinada por un coeficiente de 0.17 ( $p < 0.006$ ), nuevamente una correlación significativa, pero escasa.

Para comprobar de qué manera correlacionaban cada uno de los ítems y el estilo de trabajo, se hizo un análisis detallado al igual que en las ocasiones anteriores, que se puede ver reflejado en el cuadro 12.

CUADRO 12. Relaciones entre el *Estilo de Trabajo del Profesorado* y los ítems que componen la dimensión *Asesoramiento Externo*

ITEMS	$r_{xy}$	n	p
14 ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	.0836	237	0.100
15 ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.2034	237	0.001
16 ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro / plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	.0810	237	0.107
17 ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajo concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores) contribuyen al trabajo en equipo?	.1556	237	0.008

Como puede observarse, en dos ítems esa correlación positiva y significativa se pierde. De tal forma que no parece existir relación entre el estilo colaborativo y la disponibilidad de ayuda o apoyo para hacer frente a cuestiones generales del centro (Proyecto Curricular del Centro y NEE), y sí existe cuando se dispone de apoyos en cuestiones específicas del mismo (área /ciclo y proyectos educativos específicos). De todas maneras, es posible que el profesorado haya hecho las valoraciones teniendo en cuenta el papel irrelevante que juega la orientación en el contexto actual de los colegios.

¿Existe alguna relación entre el *funcionamiento del Ciclo* y el *tipo de relaciones de trabajo entre profesores*?

Por último, se calculó la dependencia existente entre el estilo de trabajo del profesorado y la dimensión ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CICLO. El coeficiente resultante fue de 0.60 y la probabilidad estadística que se alcanzó fue  $p < 0.006$ . Esto confirma que la organización del profesorado en los ciclos contribuye al desarrollo del trabajo colaborativo.

Para conocer de qué manera se relacionaban los siete ítems que conformaban la citada dimensión con el estilo de relaciones de trabajo se procedió a un análisis detallado, que nos ofreciera información en cada una de las relaciones. Dichos resultados pueden verse en el cuadro 13.

CUADRO 13. Relaciones entre el *Estilo de Trabajo del Profesorado* y los ítems que componen la dimensión *Organización del Profesorado en el Ciclo*

ITEMS	$r_{xy}$	n	p
18 (a) ¿En qué medida <b>mi Ciclo</b> funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.3809	237	0.0001
18 (b) ¿En qué medida <b>mi Ciclo</b> funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.5037	237	0.0001
18 (c) ¿En qué medida <b>mi Ciclo</b> funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos)?	.4772	237	0.0001
19 (a) ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?	.3016	237	0.0001
19 (b) ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.5013	237	0.0001
20 (a) ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.5189	237	0.0001
20 (b) ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.4833	237	0.0001

En este caso, las puntuaciones ofrecidas por el análisis correlacional muestran que todas las relaciones son significativas. Es decir, parece que hay relación entre la manera en que funciona el Ciclo y las relaciones de trabajo colaborativas. Habría que destacar que el papel dinamizador o de liderazgo del coordinador adquiere una relevancia destacada en este caso, tal y como podemos comprobar en los ítems 19b y 20a respectivamente. Por otro lado, la efectividad en el funcionamiento del ciclo aparece como un elemento importante relacionado con el trabajo en equipo (ítem 18b).

Resumiendo, podemos considerar que, de acuerdo con los resultados generales, existe una relación importante del estilo de trabajo colaborativo del profesorado con las condiciones organizativas para el trabajo en equipo. Ahora bien, los resultados no son homogéneos para la totalidad de los casos. Dónde se manifiesta con mayor claridad es en las dimensiones de política institucional, organización de los profesores en el centro, formación y apoyo al trabajo en equipo y organización en el ciclo. En el resto de dimensiones habría que matizar una serie de casos:

-La dimensión *organización del espacio y del tiempo* muestra una relación significativa con los aspectos temporales, pero no en cuanto a los espaciales. Esto nos podría estar indicando, por otra parte, que el profesorado valoró el espacio y el tiempo como dimensiones separadas. De ahí, que en el futuro se debería tener esto en cuenta para modificar el cuestionario en el sentido de separar ambas cuestiones.

-El *apoyo material* es una dimensión en la que relación significativa tiene una presencia débil dentro del conjunto, sobre todo en lo referente al papel de los materiales curriculares. Posiblemente, habría que relacionar el empleo de criterios generalmente administrativos y organicistas del material, junto al predominio de la tradición de trabajar aisladamente en el aula, con esta apreciación que hace el profesorado sobre ello.

-La dimensión denominada *asesoramiento externo* también tuvo un carácter poco significativo, sobre todo cuando se refiere a las tareas más generales a las que se hace alusión en los ítems. Esta respuesta del profesorado habría que valorarla con cierta cautela, dado que posiblemente lo que se esté manifestando no es la poca importancia que tiene el asesoramiento en el trabajo conjunto, sino que el tipo de asesoramiento que reciben actualmente no es el adecuado.

## **5. EXPLORACIÓN DE LAS OPINIONES DEL PROFESORADO SOBRE EL ESTILO COLABORATIVO Y SU RELACIÓN CON LAS CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS**

Con el objeto de comprobar qué relaciones tenía el estilo de trabajo del profesorado con las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos, se plantearon análisis correlacionales (tipo Pearson) entre dicho estilo y los distintos factores relacionados con el segundo.

*¿Existe alguna relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos y el estilo de trabajo del profesorado?*

Partiendo de los datos recogidos en el cuadro 14, encontramos una relación significativa de los factores y el estilo de trabajo. A continuación iremos comentando cada uno de los casos.

CUADRO 14. Relaciones entre el estilo de trabajo del profesorado y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos.

CONDICIONES ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	$r_{xy}$	n	p
1.Objetivos.	.2140	163	0.003
2. Contenidos.	.2717	163	0.0001
2.1 Selección de Contenidos.	.2868	163	0.0001
2.2 Organización de Contenidos.	.3025	163	0.0001
3. Metodología.	.2746	163	0.0001
3.1 Organización del Espacio.	.1148	163	0.072
3.2 Organización del Tiempo.	.1031	163	0.095
3.3 Medios y Recursos.	.3153	163	0.0001
3.4 Papel del Profesor.	.1688	163	0.016
3.5 Agrupamiento de Alumnos.	.1679	163	0.016
3.6 Relaciones Alumno-Alumno.	.1547	163	0.024
4.Evaluación.	.2208	163	0.002

¿Existe alguna relación entre el *tipo de relaciones de trabajo entre profesores y los objetivos?*

En este caso, el coeficiente de correlación que se obtuvo fue de 0.21 para la relación entre el estilo de trabajo de los profesores y el factor OBJETIVOS. Dicha correlación fue significativa con una  $p < 0.0003$ , relación que si bien es significativa es una de las más moderadas de las indicadas en el citado cuadro 14. Por lo tanto, puede afirmarse que el diseño de los objetivos curriculares está relacionado con el estilo de trabajo del profesorado; es decir, el carácter de los objetivos basado en la pedagogía cooperativa crea más posibilidades de que éstos trabajen conjuntamente en su elaboración.

¿Existe alguna relación entre el *tipo de relaciones de trabajo entre profesores y los contenidos?*

La puntuación del estilo de trabajo de los profesores con los CONTENIDOS fue de 0.30 y una significación de 0.0001. Esto nos lleva a la conclusión de que las tareas que realiza el profesorado para organizar los contenidos y las relaciones de trabajo poseen una determinación mutua. Por lo tanto, podríamos entrever en tales resultados que las decisiones didácticas sobre este aspecto del currículum cooperativo podrían propiciar que el profesorado lo entendiera como un trabajo conjunto.

¿Existe alguna relación entre el *tipo de relaciones de trabajo entre profesores y la selección de contenidos?*

El coeficiente de correlación conseguido en la relación entre el estilo de trabajo del profesorado y la SELECCIÓN DE CONTENIDOS fue de 0.27 y una probabilidad asociada de 0.0001. Esto nos lleva a interpretar que ambas variables mantienen una relación estrecha, lo cual, viene a ratificar lo comentado en la relación más general con los contenidos comentada anteriormente.

¿Existe alguna relación entre el *tipo de relaciones de trabajo entre profesores y la organización de contenidos?*

Obtuvimos un coeficiente de correlación de 0.28 entre el estilo de trabajo de los profesores y la ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS. Dicha correlación tuvo

una significación de 0.0001. Ello nos permite concluir que existe una clara relación entre los procesos conducentes a la organización del contenido y el estilo de trabajo del profesorado. De la misma manera que ocurrió en la selección, en este caso se vuelve a demostrar que las tareas relacionadas con los contenidos del currículum cooperativo pueden favorecer las relaciones colaborativas entre el profesorado.

*¿Existe alguna relación entre el tipo de relaciones de trabajo entre profesores y la metodología?*

El coeficiente de correlación alcanzado para estimar la relación existente entre el estilo de trabajo del profesorado y la METODOLOGÍA fue de 0.27 ( $p < 0.0001$ ). Por tanto, se puede entender que la metodología está vinculada al estilo de trabajo del profesorado.

*¿Existe alguna relación entre el tipo de relaciones de trabajo entre profesores y la organización del espacio?.*

En la relación entre el estilo de trabajo del profesorado y la ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO, nos encontramos que la correlación viene representada por un coeficiente de 0.11 y una probabilidad asociada de 0.072. Esto pone de manifiesto que la manera que tiene el profesorado en cuanto a cómo organizar didácticamente el espacio para los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos es escasamente interdependiente con el estilo de trabajo del profesorado. En cualquier caso, posiblemente habría que sospechar que la respuesta dada por el profesorado tenga relación con el hecho de que la organización didáctica del espacio del aula es algo que tradicionalmente realiza cada profesor de manera estrictamente individual, ya que existe una enorme resistencia a que otros colegas pudieran intervenir en lo que se considera un espacio de dominio personal.

¿Existe alguna relación entre el tipo de relaciones de trabajo entre profesores y la organización del tiempo?

En este caso, vemos que el análisis correlacional del estilo de trabajo del profesorado con la ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO, reflejó un coeficiente de 0.10. Esta correlación tuvo una significación de  $p < 0.095$ , lo cual nos permite pensar, al igual que sucedió en la organización del espacio, que la temporalización de los procesos didácticos cooperativos está moderadamente relacionada con el estilo de trabajo del profesorado. Al igual que comentamos en el caso de la organización didáctica del espacio, pensamos que en este caso pesó sobremanera el sentido de exclusividad que se suele tener acerca de funciones tan estrechamente relacionadas con el espacio íntimo del aula.

¿Existe alguna relación entre el *tipo de relaciones de trabajo entre profesores* y los *medios y recursos*?

La puntuación obtenida para la relación entre el estilo de trabajo del profesorado con los MEDIOS Y RECURSOS, proporcionó un resultado de 0.32, la más alta de las correlaciones, y una significación de  $p < 0.0001$ . Esto nos lleva a concluir que la selección y utilización didáctica de los medios y recursos con que cuenta el centro y el entorno mantienen una interrelación con el estilo de trabajo del profesorado, siendo el componente curricular que mayor determinación presenta. Consideramos, en este caso, que la selección y la planificación de los medios y recursos posee, en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, posibilidades para hacer pensar al profesorado en la necesidad de trabajar de forma colaborativa en las tareas relacionadas con ello.

¿Existe alguna relación entre el *tipo de relaciones de trabajo entre profesores* y el *papel del profesor*?

La relación entre el estilo de trabajo del profesorado y el PAPEL DEL PROFESOR obtuvo un coeficiente de 0.17 y una probabilidad de  $p < 0.016$ . lo que indica que parece haber relación entre el estilo de trabajo del profesorado y el papel que juega el profesor al interaccionar con el alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Con respecto a este resultado habría que señalar que la importancia de esta relación, se pone de manifiesto en el hecho de que solamente un contexto de colaboración entre el profesorado propiciaría experiencias, como puede ser la enseñanza conjunta a un mismo grupo de alumnos / as -característica propia de los procesos cooperativos-, lo cual, es inimaginable incluso en situaciones donde el profesorado trabaja de manera coordinada, donde la cooperación se manifiesta en tareas como la planificación, etc., pero no en cuanto a enseñar al mismo tiempo a los mismos alumnos / as.

¿Existe alguna relación entre el *tipo de relaciones de trabajo entre profesores* y los *agrupamientos de alumnos*?

Para comprobar la dependencia existente entre el estilo de trabajo del profesorado y los AGRUPAMIENTOS DE ALUMNOS se hizo un análisis correlacional que dio un coeficiente de 0.17 ( $p < 0.016$ ). También en este caso se manifiesta la relación entre ambos factores; es decir, que las estrategias empleadas para agrupar a los alumnos en el aula se vinculan con las relaciones de trabajo del profesorado. Si tenemos en cuenta que el trabajo conjunto entre el profesorado

supone una acción o tarea común que tenga un determinado impacto potencial en la enseñanza y en el aprendizaje que se produce en el aula, no resulta difícil entender que los agrupamientos de alumnos sean un motivo para entablar relaciones de trabajo colaborativas entre el profesorado.

¿Existe alguna relación entre el tipo de relaciones de trabajo entre profesores y las relaciones alumno-alumno?

Las puntuaciones ofrecidas por el análisis correlacional para comprobar las posibles vinculaciones del estilo de trabajo del profesorado con las RELACIONES ALUMNO-ALUMNO, dieron un coeficiente de 0.15 y una probabilidad asociada de  $p < 0.024$ . Dichos resultados nos permiten valorar que las relaciones alumno-alumno tienen una leve interdependencia con el estilo de trabajo del profesorado. Sin embargo, consideramos que esto no significa que la valoración expresada por el profesorado se pueda entender en el sentido de que dichas relaciones no contribuyen al trabajo en equipo, sino que se debe posiblemente a la falta de formación que tenga el profesorado acerca del trabajo cooperativo de los alumnos.

¿Existe alguna relación entre el *tipo de relaciones de trabajo entre profesores* y la *evaluación*?

Finalmente, se obtuvo la correlación con respecto al estilo de trabajo y la EVALUACIÓN. El coeficiente dio una puntuación de 0.22 y la probabilidad estadística fue  $p < 0.002$ . Así, podríamos confirmar que, a la hora de diseñar la metodología a emplear en los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, se produce una interdependencia con las relaciones de trabajo del profesorado. Si entendemos que una de las funciones de la evaluación en el currículum cooperativo es revisar el proceso desarrollado, esta es una tarea que debería propiciar el trabajo conjunto del profesorado.

Por otro lado, habría que indicar que las variables metodológicas denominadas *organización del espacio* y *organización del tiempo* fueron las únicas que no alcanzaron interrelaciones significativas.

En conclusión, podemos afirmar, según los comentarios desarrollados, que las correlaciones obtenidas son significativas en los casos analizados y, por tanto, parece que las dimensiones del diseño curricular cooperativo mantienen una interdependencia con las relaciones de trabajo del profesorado. Si bien, estas correlaciones son de menor cuantía que en el caso del análisis efectuado en las relaciones entre las *Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo* y el *Tipo de Relaciones de Trabajo entre Profesores*, lo cual, posiblemente esté relacionado con el hecho de que al profesorado, por su formación, le resulte más fácil encontrar determinaciones entre las relaciones de trabajo y las condiciones organizativas por ser más evidentes que con los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde no aparecen de manera tan inmediata.

## **6. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS DEL TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO Y LAS CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS**

Con el objeto de conocer de qué manera se relacionaban las condiciones organizativas para el trabajo en equipo del profesorado con las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos -es decir, en qué medida existe una codeterminación entre los determinantes-, se efectuaron análisis correlacionales (Tipo Pearson) entre la primera de dichas escalas y los factores que componían la segunda. Para un análisis más pormenorizado, ítem a ítem, de las condiciones organizativas del centro se puede consultar el apéndice 3 (cuadros 1 al 84).

¿Existe alguna relación entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y los *procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos*?

De acuerdo con los resultados alcanzados y reflejados en el apéndice 3 (cuadros A al L), puede constatarse que, en general, se aprecia una interrelación significativa entre los factores organizativos del centro y los componentes de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

Con el objeto de un mayor esclarecimiento, se realizará un comentario específico de cada uno de los casos.

¿Existe alguna relación entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y los *objetivos*?

Los resultados obtenidos en varios de los casos parecen indicar que se mantiene una relación entre algunos de los factores organizativos y la formulación de OBJETIVOS. Los coeficientes resultantes en tales variables fueron 0.19 ( $p < 0.009$ ) en la *política institucional*, 0.20 ( $p < 0.005$ ) en la *organización de los profesores en el centro*, 0.14 ( $p < 0.042$ ), 0.17 ( $p < 0.013$ ) en la *formación del profesorado en el trabajo en equipo* y 0.17 ( $p < 0.016$ ) para la *organización del profesorado en el ciclo*. Las puntuaciones completas pueden verse en el apéndice 3 (cuadro A).

¿Existe alguna relación entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y los *contenidos*?

Los resultados que indican relaciones significativas entre los CONTENIDOS y algunas de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo. Los coeficientes obtenidos, así como la probabilidad asociada en dichos casos, fueron 0.28 ( $p < 0.0001$ ) en la *política institucional*, 0.26 ( $p < 0.0001$ ) en la *organización de los profesores en el centro*, 0.21 ( $p < 0.004$ ) en la *organización de espacios y tiempos*, 0.19 ( $p < 0.007$ ) en la *formación del profesorado en el trabajo en equipo*, 0.26 ( $p < 0.0001$ ) en la *organización del profesorado en el ciclo*. Para tener una visión íntegra de los datos véase el apéndice 3 (cuadro B).

¿Existe alguna relación entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y la *selección del contenido*?

En este caso, las puntuaciones demuestran la existencia de relaciones entre determinadas variables organizativas y la SELECCIÓN DEL CONTENIDO. Dichas variables obtuvieron las siguientes puntuaciones: 0.24 ( $p < 0.001$ ) en la *política institucional*, 0.22 ( $p < 0.002$ ) en la *organización de los profesores en el ciclo*, 0.17 ( $p < 0.016$ ) en la *organización de espacios y tiempos*, 0.17 ( $p < 0.013$ ) en la *formación del profesorado en el trabajo en equipo* y 0.23 ( $p < 0.016$ ) en la *organización del profesorado en el ciclo*. Los datos generales pueden consultarse en el apéndice 3 (cuadro C).

¿Existe alguna relación entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y la *organización de los contenidos*?

Los coeficientes de correlación son significativos en diversos casos entre las relaciones de la ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS y las condiciones

organizativas. Los resultados obtenidos en tales casos fueron de 0.28 ( $p < 0.0001$ ) en la *política institucional*, 0.27 ( $p < 0.0001$ ) en la *organización de los profesores en el centro*, 0.24 ( $p < 0.001$ ) en la *organización de espacios y tiempos*, 0.17 ( $p < 0.014$ ) en la *formación del profesorado en el trabajo en equipo* y 0.24 ( $p < 0.001$ ) en la *organización del profesorado en el ciclo*. Los datos completos están contenidos en el apéndice 3 (cuadro D).

¿Existe alguna relación entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y la *metodología*?

De acuerdo con los resultados alcanzados, hallamos que determinadas variables organizativas tienen una interdependencia significativa con la METODOLOGÍA. Las puntuaciones que reflejaron dichas relaciones fueron 0.27 ( $p < 0.0001$ ) en la *política institucional*, 0.32 ( $p < 0.0001$ ) en la *organización de los profesores en el centro*, 0.17 ( $p < 0.015$ ) en la *organización de espacios y tiempos*, 0.17 ( $p < 0.017$ ) en la *formación del profesorado en el trabajo en equipo* y 0.31 ( $p < 0.0001$ ) en la *organización del profesorado en el ciclo*. El resto de los datos pueden observarse en el apéndice 3 (cuadro E).

¿Existe alguna relación entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y la *organización del espacio*?

En este caso, se manifiesta una relación significativa entre una de las variables organizativas y la ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO. La puntuación en tal caso fue de 0.17 ( $p < 0.014$ ) en la *política institucional*. Los datos completos aparecen insertos en el apéndice 3 (cuadro F).

¿Existe alguna relación entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y la *organización del tiempo*?

Según los resultados conseguidos en esta ocasión, parece que determinadas variables de organización se relacionaron de manera significativa con la ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO. Los coeficientes obtenidos y el nivel de significación de los casos mencionados fueron 0.18 ( $p < 0.009$ ) en la *política institucional*, 0.17 ( $p < 0.017$ ) en la *organización de los profesores en el centro* y 0.24 ( $p < 0.001$ ) en la *organización del profesorado en el ciclo*. La puntuación completa se puede contemplar en el apéndice 3 (cuadro G).

¿Existe alguna relación entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y los *medios y recursos*?

Los análisis correlacionales dieron resultados que dan a entender la posibilidad de interdependencias entre algunas de las condiciones organizativas y los MEDIOS Y RECURSOS. Los coeficientes y probabilidad asociada para las citadas variables fueron de 0.28 ( $p < 0.0001$ ) en la *política institucional*, 0.34 ( $p < 0.0001$ ) en la *organización de los profesores en el ciclo*, 0.20 ( $p < 0.005$ ) en la *organización de espacios y tiempos, formación del profesorado en el trabajo en equipo*, 0.15 ( $p < 0.027$ ) en el *apoyo material* y 0.31 ( $p < 0.0001$ ) en la *organización del profesorado en el ciclo*. Los datos completos pueden observarse en el apéndice 3 (cuadro H).

¿Existe alguna relación entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y el *papel del profesor*?

Los resultados que se obtuvieron para las relaciones entre las condiciones organizativas y el PAPEL DEL PROFESOR fueron adecuadas en la mayoría de los

casos, pudiendo interpretarse la existencia de interdependencias en ambos factores. Las puntuaciones en los referidos casos fueron de 0.21 ( $p < 0.004$ ) en la *política institucional*, 0.22 ( $p < 0.002$ ) en la *organización de los profesores en el centro*, 0.15 ( $p < 0.027$ ) en la *organización de espacios y tiempos*, 0.14 ( $p < 0.041$ ) en la *formación del profesorado en el trabajo en equipo* y 0.23 ( $p < 0.001$ ) en *organización del profesorado en el trabajo en equipo*. Las puntuaciones completas están recogidas en el apéndice 3 (cuadro I).

¿Existe alguna relación entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y los *agrupamientos de alumnos*?

Los resultados permiten afirmar que existen correlaciones significativas entre la mayor parte de las variables organizativas y el AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS. El coeficiente de correlación y el nivel de significación alcanzada en cada uno de esos casos fue de 0.17 ( $p < 0.002$ ) en la *política institucional*, 0.22 ( $p < 0.002$ ) en la *organización de los profesores en el centro*, 0.15 ( $p < 0.002$ ) en la *organización de espacios y tiempos*, 0.09 ( $p < 0.020$ ) en la *formación del profesorado en el trabajo en equipo* y 0.21 ( $p < 0.003$ ) en la *organización del profesorado en el ciclo*. Los resultados aparecen representados en el apéndice 3 (cuadro I).

¿Existe alguna relación entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y las *relaciones alumno-alumno*?

De los análisis correlacionales pudimos constatar correlaciones significativas en una sola de las variables organizativas y las *RELACIONES ALUMNO-ALUMNO*. Dicha variable relativa a la *organización del profesorado en el ciclo*

consiguió un coeficiente de 0.16 ( $p < 0.021$ ). La relación de puntuaciones viene reflejada en el apéndice 3 (cuadro K).

¿Existe alguna relación entre las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y la *evaluación*?

Por último, los análisis correlacionales empleados en las relaciones entre las condiciones organizativas y la EVALUACIÓN permitieron apreciar niveles de significación en varias variables. Dichos resultados fueron de 0.22 ( $p < 0.002$ ) en la *política institucional*, 0.23 ( $p < 0.002$ ) en la *organización de los profesores en el centro*, 0.16 ( $p < 0.020$ ) en la *organización de espacios y tiempos* y 0.28 ( $p < 0.0001$ ) en la *organización del profesorado en el centro*. Los coeficientes y la probabilidad pueden consultarse en el apéndice 3 (cuadro L).

Habría que señalar que se observaron correlaciones significativas en la mayoría de los casos, lo cual destaca fundamentalmente en las variables *política institucional*, *organización de los profesores en el ciclo*, *organización de espacios y tiempos*, *formación del profesorado en el trabajo en equipo* y *organización del profesorado en el ciclo*. Por otra parte, habría que comentar, que las dimensiones *organización del espacio* y *relaciones alumno-alumno* son las que presentan una menor determinación común.

Como comentario general, puede señalarse que las relaciones entre ambas escalas no es especialmente alta ni superior a las encontradas en el caso de la determinación del estilo colaborativo con respecto a las condiciones organizativas para el trabajo en equipo del profesorado y a las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos respectivamente, lo cual, elimina el fenómeno de sinonimia funcional o de relaciones espurias entre ambas escalas. Es decir, la

covariación empírica nos dice que, desde un punto de vista funcional, no estamos hablando de lo mismo o de componentes de las mismas dimensiones (la determinación de los determinantes del estilo colaborativo es superior a la de los determinantes entre sí).

En resumen, como sucedió en el caso anteriormente comentado, se comprobó que existía una interrelación significativa entre las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y los elementos de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Aunque, es necesario concretar que en alguno de los casos la valoración no es igual:

-El apoyo material y el asesoramiento externo aparecen en todos los casos sin mantener relación significativa con las dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, con excepción, por un lado, de la organización del tiempo donde contemplamos una débil relación significativa con el asesoramiento externo y, por otro, de los medios y recursos con el apoyo material. Como ya comentamos anteriormente con respecto a la relación del asesoramiento externo y las relaciones de trabajo, creemos que la valoración que se hace del asesoramiento externo se refiere al asesoramiento concreto que están recibiendo en la actualidad, pero no en que se considere que el asesoramiento externo no pueda contribuir en este caso al desarrollo de los procesos cooperativos en el aula. Con respecto al apoyo material, es posible que el profesorado no lo perciba en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, por la poca tradición existente en los centros en cuanto a emplear con criterios conjuntos dichos recursos en relación con el trabajo del aula.

-En la relación de la organización del espacio y las condiciones organizativas solamente se manifestó una determinación significativa en el caso de la organización de los profesores en el ciclo. Esto puede ser debido a que al profesorado a nivel del ciclo, al compartir más cosas en común, le resulte más notorio encontrar ese tipo de relación al plantearse de una manera más inmediata, que cuando lo tienen que hacer al nivel de todo el centro.

-La relación entre la organización del tiempo con las condiciones organizativas, junto al apoyo material ya comentado, manifestó una nula determinación con respecto a la organización de espacios y tiempos y la formación del profesorado para el trabajo en equipo respectivamente. Dichas valoraciones podrían obedecer al hecho de la falta de tradición existente en los colegios para organizar los procesos internos del aula de manera colegiada y, concretamente, en lo que respecta a la estructuración de espacios y tiempos. Respecto a la formación del profesorado los resultados podrían estar más condicionados por la valoración que hacen del tipo de formación que reciben, que por la inutilidad que pudieran tener respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **7. DETERMINANTES SOCIODEMOGRÁFICOS DEL TIPO DE RELACIONES DE TRABAJO DEL PROFESORADO**

En este apartado y los dos siguientes, tratamos de responder a la pregunta de en qué medida determinadas variables sociodemográficas (antigüedad, tamaño del centro, situación administrativa, pertenencia o no al equipo directivo actual, pertenencia o no al equipo directivo anterior, nivel de enseñanza) están también explicando el estilo colaborativo, junto a las condiciones organizativas para el trabajo en equipo del profesorado y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos, ya analizadas.

El carácter predictivo de la valoración del tipo de relaciones de trabajo del profesorado en los diferentes casos (antigüedad, número de unidades de los centros seleccionados, situación administrativa del profesorado, pertenencia o no al equipo directivo actual, pertenencia o no al equipo directivo anterior y nivel de enseñanza) debe corroborarse con la existencia o no de diferencias entre las opiniones dadas por el profesorado en función de las situaciones descritas; es decir, si las cuantías de unos y otros son significativamente distintas. Para ello, al contrastarse siempre dos situaciones, se aplicaron análisis correlaciones a la antigüedad y la *t* de *student* a cada uno de los otros casos, así como el *anova* cuando nos referimos a los niveles de enseñanza al ser tres situaciones (E. Infantil, E. Primaria, 2ª Etapa de EGB), mostrándose en el apéndice 4.

Se comprobó que en ninguno de dichos casos se apreciaban diferencias significativas. Es decir, la antigüedad, el tamaño del centro, la situación administrativa de los profesores, la pertenencia o no al equipo directivo actual, el haber pertenecido o no al equipo anterior y el nivel de enseñanza no determinan la existencia de colaboración del profesorado en los centros. Para ello, se emplearon análisis correlacionales, la *t* de *student* y el *oneway*.

### **7.1 Características de Antigüedad**

¿Existe alguna diferencia entre la antigüedad y el estilo de trabajo colaborativo del profesorado?

De acuerdo con los datos que podemos observar en el apéndice 4 (cuadro 1) podríamos interpretar que no existe ningún tipo de interdependencia entre el estilo de trabajo colaborativo y el tiempo de pertenencia al cuerpo, la veteranía enseñando la misma asignatura y la antigüedad en el centro.

## **7.2 El Tamaño del Centro.**

Podemos comprobar como las puntuaciones representadas en el apéndice 4 (cuadro 2) no muestran diferencias significativas. Por tanto, parece que el estilo colaborativo no lo valora de manera diferente el profesorado de los centros en función del tamaño de éstos.

## **7.3 Situación Administrativa**

En este tercer caso, tampoco apreciamos diferencias significativas entre los profesores definitivos y los que no lo son con respecto a la valoración que manifestaron con respecto al estilo colaborativo. Los datos aparecen en el apéndice 4 (cuadro 3).

## **7.4 Pertenencia al Equipo Directivo Actual**

En el tercer caso, el análisis se realizó teniendo en cuenta que los profesores / as estuvieran vinculados a algún cargo del equipo directivo o no, pudiendo comprobar que no existían diferencias significativas entre ambos grupos. Los resultados pueden apreciarse en el apéndice 4 (cuadro 4).

## **7.5 Pertenencia al Equipo Directivo Anterior**

Agrupando a los profesores, en función de haber pertenecido al equipo directivo anterior, por un lado, y no haber pertenecido, por otro, se analizó si existían diferencias significativas entre los dos grupos. Los resultados,

comprobables en el apéndice 4 (cuadro 5), muestran que no se aprecian diferencias significativas basándose en la casuística descrita.

## **7.6 Nivel de Enseñanza (E. Infantil, E. Primaria, 2ª Etapa EGB)**

Siguiendo con el análisis sobre las variables sociodemográficas se analizó el papel del nivel de enseñanza. Dado que esta variable tenía tres grupos -E. Infantil, E. Primaria y Segunda Etapa EGB- se utilizó el referente estadístico de análisis de varianza de un modo de clasificación (ONEWAY).

En cuanto al estilo de relaciones colaborativas del profesorado no obtuvimos un resultado significativo ( $F_{3,10}=2.77$ ). Por ello, podríamos concluir que los profesores de todos los niveles de enseñanza descritos valoran de igual manera el estilo colaborativo de trabajo. Ver apéndice 4 (cuadro 6).

Podemos apreciar que, en general, existe un escaso peso de las variables sociodemográficas en la predicción del estilo de trabajo del profesorado, sobre todo con respecto a los datos obtenidos en relación con las condiciones organizativas para el trabajo en equipo del profesorado y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos (ver apartados 3 y 4).

Sin embargo, cabe preguntarse que, si bien las variables sociodemográficas no determinan el nivel de estilo colaborativo del profesorado, puede ocurrir que influyan sobre sus determinantes: las condiciones organizativas para el trabajo en equipo del profesorado y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos. En ese sentido, en los dos apartados siguientes analizamos en qué medida dichas variables inciden en las dimensiones de las condiciones organizativas.

## **8. DETERMINANTES SOCIODEMOGRÁFICOS DE LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS DEL TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO**

Del mismo modo que analizamos la escala de estilo de trabajo del profesorado, procedimos después con las condiciones organizativas para el trabajo en equipo. En este caso utilizamos también las mismas variables par hacer las comparaciones: antigüedad, número de unidades de las escuelas (de 8-23 unidades y de 24 o más unidades), situación administrativa del profesorado (definitivos y no definitivos), relación con los cargos directivos actuales del centro (pertenecer al equipo directivo actual / no pertenecer al equipo directivo actual), relación con cargos directivos anteriores (pertenecer al equipo directivo anterior / no pertenecer al equipo directivo anterior) y el nivel de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB). También se utilizaron análisis correlacionales, el estadístico *t* de *student* y el *oneway*, mostrando en el apéndice 4 los resultados obtenidos.

### **8.1 Características de Antigüedad**

Con el objeto de comprobar de qué manera se relacionaban las variables de antigüedad de la muestra de población con las distintas dimensiones que componían las condiciones organizativas del centro (Política Institucional, Organización de los Profesores en el Centro, Organización de Espacios y Tiempos, Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo, Apoyo Material, Asesoramiento Externo y Organización del Profesorado en el Ciclo), se llevaron a cabo análisis correlacionales (Tipo Pearson) entre estos factores.

¿Existe alguna diferencia entre la *antigüedad* y la *política institucional del centro*?

En este primer caso encontramos que la variable *años enseñando la misma asignatura o ciclo* aparece con una correlación de 0.13 ( $p < 0.041$ ). Por lo tanto, podemos interpretar que existe una relación moderada entre dicha variable y la POLÍTICA INSTITUCIONAL DEL CENTRO. Los resultados pueden comprobarse en el apéndice 4 (cuadro 7).

¿Existe alguna diferencia entre la *antigüedad* y la *organización de los profesores en el centro*?

El segundo de los casos analizados no reflejó una puntuación suficiente que nos permitiera interpretar que existía algún tipo de interdependencia entre la antigüedad y la ORGANIZACIÓN DE LOS PROFESORES EN EL CENTRO. Los resultados aparecen en el apéndice 4 (cuadro 8).

¿Existe alguna diferencia entre la *antigüedad* y la *organización de espacios*?

En el tercer caso, nos encontramos con una correlación significativa en el ítem *años enseñando la misma asignatura o ciclo* con un coeficiente de 0.17 ( $p < 0.015$ ). De ahí, que podamos señalar que probablemente existe una relación entre la variable descrita y la ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS. Los datos están contenidos en el apéndice 4 (cuadro 9).

¿Existe alguna diferencia entre la *antigüedad* y la *formación del profesorado en el trabajo en equipo*?

En el cuarto caso estudiado nos encontramos con que no se reflejan correlaciones significativas al no alcanzarse puntuaciones suficientemente amplias.

De esta manera, podemos considerar que no se producen relaciones entre la antigüedad y la FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO EN EQUIPO. Los resultados pueden observarse en el apéndice 4 (cuadro 10).

¿Existe alguna diferencia entre la *antigüedad* y el *apoyo material*?

El quinto de los casos muestra que las tres variables de antigüedad presentan correlaciones significativas: *años impartiendo clases*, *años enseñando la misma asignatura* y *cursos completos en el centro*, con puntuaciones de 0.19 ( $p < 0.008$ ) y 0.18 ( $p < 0.011$ ) respectivamente. En ese sentido, podríamos valorar que se manifiesta una interdependencia entre dichas variables y el APOYO MATERIAL. Los datos quedan reflejados en el cuadro 15 y en apéndice 4 (cuadro 11).

CUADRO 15. Relaciones entre el *Apoyo Material* y la *Antigüedad*.

CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD	rx <sub>y</sub>	n	p
Años impartiendo clases.	.1875	163	0.008
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.1803	163	0.011
Cursos completos en el centro.	.1904	163	0.007

¿Existe alguna diferencia entre la *antigüedad* y el *asesoramiento externo*?

En este sexto caso no apreciamos resultados que nos conduzcan a pensar en la existencia de relaciones entre las variables de antigüedad y el ASESORAMIENTO EXTERNO. Los resultados se pueden consultar en el apéndice 4 (cuadro 12).

¿Existe alguna diferencia entre la *antigüedad* y la *organización del profesorado en el ciclo*?

En este último caso, los resultados no son favorables para entender que pueda haber una interdependencia mutua entre la antigüedad y la ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CICLO. Las puntuaciones se pueden ver en el apéndice 4 (cuadro 13).

En general, parece manifestarse una interdependencia débil entre las variables de antigüedad y los factores relacionados con la organización del profesorado para el trabajo en equipo. Así, hemos podido comprobar que la variable *años enseñando la misma asignatura o ciclo* es la que muestra más interdependencia con las dimensiones organizativas (*Política Institucional, Organización de Espacios y Tiempos y Apoyo Material*), mientras que las variables *años impartiendo clases y cursos completos en el centro* solamente interaccionan con el *Apoyo Material*.

## **8.2 Tamaño del Centro**

En el primer caso, las valoraciones se analizaron según una variable relacionada con el tamaño del centro, agrupando a los colegios en dos categorías: por un lado los colegios de 8-23 unidades y, por otro, los de más de 24 unidades, para los siete factores de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo tomados globalmente. Podemos apreciar que en todos los contrastes el profesorado valora las dimensiones organizativas de forma prácticamente igual en los dos tipos de centros. Como puede observarse, en los colegios de 8-23 unidades y en los de más de 24 unidades coinciden, en general, en su puntuación más y menos elevada, que son respectivamente las relativas a los factores que forman las condiciones organizativas para el trabajo en equipo.

Los resultados aparecen en el apéndice 4 (cuadro 14).

### 8.3 Situación Administrativa.

En el segundo caso, las valoraciones hechas por los profesores, según su categoría administrativa (interinos o definitivos), sólo obtuvieron diferencias significativas en una de las dimensiones: *Apoyo material*. Podemos advertir que es el profesorado definitivo el que valora más alto la existencia de materiales curriculares en cantidad suficiente, que sean variados y que estén organizados adecuadamente, así como la disponibilidad de medios reprográficos de acuerdo con el tamaño de la plantilla, así como que funcionen adecuadamente y que se encuentren bien estructurados, mientras que los no definitivos lo tienen menos en cuenta.

En el cuadro 16 se resumen los contrastes de medias para las siete dimensiones.

CUADRO 16. Diferencias de medias entre los definitivos y los no definitivos en los factores de Condiciones Organizativas.

VARIABLES	DEFINITIVO			NO DEFINITIVO			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
POLÍTICA INSTITUCIONAL	258	16.60	3.80	51	17.03	5.03	-.86	0.393
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CENTRO	252	19.45	4.02	49	19.97	5.15	-.79	0.429
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS	278	11.50	2.65	53	10.79	3.06	1.75	0.081
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO EN EQUIPO	285	8.88	2.65	57	8.52	2.75	.91	.362
APOYO MATERIAL	279	16.49	3.97	53	14.45	4.10	3.41	0.001
ASESORAMIENTO EXTERNO	269	8.64	2.63	54	8.51	2.53	0.32	0.750
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CICLO	253	20.18	4.24	46	20.34	5.45	-.23	0.816

**NOTA:** N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (t de Student); P (probabilidad estadística).

#### **8.4 Pertenencia al Equipo Directivo Actual**

En el tercer caso, las valoraciones se analizaron agrupando al profesorado en dos categorías, la primera era pertenecer al equipo directivo actual y la segunda no pertenecer. La idea de dicha clasificación tenía por objeto comprobar la posible contaminación de las respuestas sobre la base del escalafón ocupado en la estructura organizativa del profesorado. Se obtuvieron diferencias significativas en dos de las dimensiones: *Política Institucional* y *Apoyo material*. En esta ocasión es el profesorado perteneciente al equipo directivo actual el que manifiesta una mayor valoración acerca de la política institucional y el apoyo material respectivamente. Por tanto, parece que el equipo directivo considera que la orientación de la política institucional y, por otro lado, la presencia de materiales curriculares y medios de reprografía resultan importantes para la consolidación del estilo de trabajo colaborativo.

En el cuadro 17 se presentan las diferencias de medias resultantes.

CUADRO 17. Diferencias de medias entre los miembros del equipo directivo actual y los que no son miembros en los

factores de Condiciones Organizativas.

VARIABLES	EQUIPO DIRECTIVO ACTUAL			NO EQUIPO DIRECTIVO ACTUAL			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
POLÍTICA	68	17.76	3.47	241	16.36	4.15	2.54	0.012
INSTITUCIONAL								
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CENTRO	69	18.97	3.90	232	19.67	4.32	-1.22	0.225
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS	77	11.68	2.96	254	11.27	2.69	1.14	0.256
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO EN EQUIPO	80	8.70	2.61	262	8.84	2.70	-.43	0.668
APOYO MATERIAL	78	17.50	3.44	254	15.74	4.15	3.38	0.001
ASESORAMIENTO EXTERNO	74	8.40	2.47	249	8.67	2.66	-.79	.0432
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CICLO	69	19.76	4.32	230	20.30	4.49	-.88	0.382

**NOTA:** N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (t de Student; P (probabilidad estadística).

## **8.5 Pertenencia al Equipo Directivo Anterior.**

En el cuarto caso, el profesorado se agrupó de dos maneras: en primer lugar, por haber pertenecido al equipo directivo anterior y, en segundo, por no haber pertenecido. La idea en este caso, como se hizo en el anterior, consistía en detectar algún indicio de contaminación en las respuestas en función de haber ocupado cargos directivos. Aparecieron diferencias significativas de nuevo en la dimensión *apoyo material*. Como puede constatarse, es el grupo que ha pertenecido al equipo directivo anterior el que mejor valora el apoyo material. Es decir, poseer en el centro recursos de tipo curricular y de reprografía es, al igual que ocurrió en el caso de los miembros del equipo directivo actual, una condición importante para desarrollar el trabajo en equipo.

Los resultados generales pueden ser observados en el cuadro 18.

CUADRO 18. Diferencias de medias entre los miembros del equipo directivo anterior y los que no fueron miembros en los factores de condiciones organizativas.

VARIABLES	EQUIPO DIRECTIVO ANTERIOR			NO EQUIPO DIRECTIVO ANTERIOR			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
POLÍTICA INSTITUCIONAL	135	16.56	4.22	169	16.74	3.96	-.39	0.699
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CENTRO	133	19.21	3.92	162	19.79	4.48	-1.17	0.244
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS	148	11.40	2.85	176	11.34	2.66	.19	0.848
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO EN EQUIPO	150	8.75	2.72	183	8.84	2.67	-.30	0.767
APOYO MATERIAL	147	16.90	3.89	177	15.59	4.15	2.91	0.004
ASESORAMIENTO EXTERNO	142	8.39	2.60	173	8.73	2.65	-1.14	0.254
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CICLO	132	19.72	4.44	162	20.50	4.47	-1.48	0.140

**NOTA:** N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (t de Student); P (probabilidad estadística).

## **8.6 Nivel de Enseñanza (E. Infantil, E. Primaria, 2ª Etapa EGB).**

La F resultante con respecto a las condiciones organizativas del centro no fue significativa en ninguna de las variables de esta escala, lo cual nos permite pensar que no existen diferencias en la valoración que hacen los profesores de los diferentes niveles de enseñanza con relación a las dimensiones recogidas en dicha escala. En el apéndice 4 (cuadros 18 al 24) pueden observarse los resultados conseguidos.

## **9. DETERMINANTES SOCIODEMOGRÁFICOS DE LAS CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS**

Al igual que se hizo con el estilo de trabajo y las condiciones organizativas para el trabajo en equipo, se procedió a comprobar las posibles correlaciones y diferencias entre las medias en los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, teniendo en cuenta las variables sociodemográficas y utilizándose para ello análisis correlacionales (tipo Pearson), la *t* de *student* y el anova.

Los resultados se muestran en el apéndice 4 (cuadro 25 al 48). Algunos de ellos, también los hemos reflejado en el actual apartado.

## 9.1 Características de Antigüedad

De igual forma que en el caso de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo del profesorado, se comprobó si existía interrelación entre las características de antigüedad y los componentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, haciendo un análisis correlacional (Tipo Pearson). Para ello, se correlacionaron las variables relativas a la antigüedad profesional, la continuidad en la impartición de una misma asignatura o ciclo y el tiempo de permanencia en el mismo centro con cada una de las dimensiones que forman el diseño curricular cooperativo. Con respecto a éste último, se tuvo en cuenta, en el caso de los contenidos y en el de la metodología respectivamente, proceder inicialmente a un análisis general y posteriormente a otro más pormenorizado. Es decir, los contenidos se subdividieron en *selección* y *organización del contenido* y la metodología, por su parte, se analizó teniendo en cuenta la *organización del espacio*, la *organización del tiempo*, los *medios y recursos*, el *papel del profesor*, los *agrupamientos de alumnos* y las *relaciones alumno-alumno*.

¿Existe alguna relación entre la *antigüedad* y los *objetivos*?

El primero de ellos, presentó un cierto papel en la variable "Cursos completos en el centro" al correlacionar con los OBJETIVOS. El coeficiente obtenido fue de -0.20 ( $p < 0.004$ ). Esto significa que la mayor antigüedad en el centro implica una menor interrelación con los objetivos curriculares.

¿Existe alguna relación entre la *antigüedad* y los *contenidos*?

El segundo caso, no ofreció coeficientes de correlación que puedan hacernos pensar que haya vinculación significativa entre las características de antigüedad y los CONTENIDOS.

Tal y como señalamos al principio se procedió a hacer un análisis más pormenorizado de los contenidos acerca de la selección y la organización de éstos.

¿Existe alguna relación entre la *Antigüedad* y la *selección de los contenidos*?

Este caso, no presentó puntuaciones con correlaciones significativas. Por tanto, no podemos hablar de relaciones entre los aspectos sociodemográficos y la SELECCIÓN DEL CONTENIDO. Es decir, la *antigüedad en la docencia*, los *años de impartición de una misma asignatura o ciclo*, o el *tiempo que lleva trabajando en el centro*, no interrelacionan con las tareas orientadas a la selección del contenido curricular.

¿Existe alguna relación entre la *antigüedad* y la *organización de los contenidos*?

En esta ocasión, no pudimos interpretar que se estableciera alguna relación entre las variables descriptivas y la fase del diseño curricular en que se estructura la ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS y sus interrelaciones, pues no se alcanzaron correlaciones significativas.

¿Existe alguna relación entre la *antigüedad* y la *metodología*?

No encontramos vinculación entre las variables comentadas y la METODOLOGÍA si tenemos en cuenta las puntuaciones que se obtuvieron del análisis correlacional.

Al igual que ocurrió con los contenidos, en esta ocasión se descompuso la metodología de manera que pudiéramos valorarla más detenidamente.

¿Existe alguna relación entre la *antigüedad* y la *organización del espacio*?

En este caso, se manifestó una falta de correlación de las variables de antigüedad y los procesos orientados a la ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO dónde se desarrollarán los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos

¿Existe alguna relación entre la *antigüedad* y la *organización del tiempo*?

No encontramos correlación de las variables analizadas con la ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO. Esto nos permite deducir que no podemos encontrar posibles relaciones entre éstas y la manera en que el profesorado procede a la distribución temporal de los eventos del aula. Aunque convendría tener en cuenta que, si bien de manera débil, aparece una cierta relación de la variable *cursos completos en el centro* con la dimensión señalada. Dicha correlación dio un coeficiente de 0.11 y una probabilidad asociada de  $p < 0.087$ .

¿Existe alguna relación entre la *antigüedad* y los *medios y recursos*?

No aparecieron correlaciones significativas que induzcan a creer que entre ambos factores haya alguna interdependencia. Por ello, habría que entender el factor MEDIOS Y RECURSOS de manera independiente de las variables de antigüedad.

¿Existe alguna relación entre la *antigüedad* y el *papel del profesor*?

Se alcanzaron puntuaciones que reflejan algún grado de correlación entre la antigüedad, por un lado, y el PAPEL DEL PROFESOR por otro. Los coeficientes de correlación así como la probabilidad asociada en las variables *años impartiendo clases* y *años enseñando la misma asignatura*, no fueron suficientes para pensar en la existencia de interrelaciones estrechas, pero sí en que hay algún grado de vinculación entre ellas y las actuaciones del profesor en el aula. Por lo tanto, parece que va observándose una ligera relación entre las variables definidas y se rompe la tendencia contraria, representada en los casos anteriores.

Los datos al respecto se resumen en el cuadro 19.

CUADRO 19. Relaciones entre el *Papel del Profesor* y la *Antigüedad*.

CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD	r(xy)	n	p
Años impartiendo clases.	.1275	163	0.052
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.1350	163	0.043
Cursos completos en el centro.	.0227	163	0.387

¿Existe alguna relación entre la *antigüedad* y los *agrupamientos de alumnos*?

Los coeficientes de correlación no demostraron conexiones entre la antigüedad y la manera en que se suelen estructurar a los grupos de alumnos para trabajar de forma cooperativa. Es decir, los AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS no parecen tener que ver con las variables relativas a la veteranía profesional y la duración enseñando una misma asignatura o ciclo.

¿Existe alguna relación entre la *antigüedad* y las *relaciones alumno-alumno*?

Este caso refleja resultados que implican la falta de interrelación entre la antigüedad y las RELACIONES ALUMNO-ALUMNO.

¿Existe alguna relación entre la *antigüedad* y la *evaluación*?

Por último, la EVALUACIÓN no parece asociada a las variables de antigüedad, pues los análisis correlacionales mostraron la inexistencia de correlación entre ellas.

En conclusión, podríamos señalar que, si bien los análisis proporcionaron resultados con correlaciones significativas en algunos de los casos, se pone de manifiesto que no hay ninguna relación entre la antigüedad y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **9.2 El Tamaño del Centro**

En el primero de los casos, tal y como se ha señalado anteriormente, las valoraciones fueron analizadas en función del número de unidades de los centros. Se puede observar que las puntuaciones no presentan diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas. Es decir, parece que el tamaño de los centros no influye en las valoraciones hechas por los profesores respecto a los factores de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **9.3 La Situación Administrativa**

En el segundo de los casos, nos hallamos que las valoraciones, teniendo en cuenta las condiciones administrativas, solamente manifiestan diferencias significativas en la variable *Papel del Profesor*. Parece que el profesorado definitivo es el que valora de manera más alta el papel del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, orientando, ofreciendo información, etc . a los alumnos.

En el cuadro 20 aparecen las puntuaciones correspondientes a las doce variables contempladas.

CUADRO 20. Diferencias de medias entre profesores definitivos y profesores no definitivos en los factores de enseñanza- aprendizaje cooperativos.

VARIABLES	PROFESORES DEFINITIVOS			PROFESORES NO DEFINITIVOS			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
OBJETIVOS	265	58.70	8.61	46	60.28	7.97	-1.16	0.247
CONTENIDOS	261	30.29	4.90	52	30.73	4.45	-.60	0.550
SELECCIÓN DE CONTENIDOS	261	21.34	3.72	54	21.50	3.41	-.28	0.778
ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	280	8.95	1.64	56	9.37	1.52	-1.78	0.075
METODOLOGÍA	236	71.75	10.49	39	73.20	10.70	-.80	0.426
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO	279	8.70	2.08	55	9.18	1.97	-1.55	0.123
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO	280	4.82	0.99	55	5.09	0.82	-1.84	0.06
MEDIOS Y RECURSOS	274	17.94	4.32	51	18.35	4.22	-.63	0.532
PAPEL DEL PROFESOR	276	17.69	2.97	49	18.90	2.46	-2.66	0.008
AGRUPAMIENTOS DE ALUMNOS	244	13.29	2.50	49	13.20	2.48	.23	0.816
RELACIONES ALUMNO-ALUMNO	271	8.78	1.83	52	8.96	1.81	-.65	0.518
EVALUACIÓN	242	44.50	7.13	48	45.37	6.52	-.78	0.436

NOTA: N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (*t* de student); P (probabilidad estadística)

#### **9.4 Pertenencia al Equipo Directivo Actual**

En el tercero de los casos, el análisis se llevó a cabo agrupando al profesorado en función de dos categorías: pertenecer al equipo directivo actual y no pertenecer al equipo directivo actual. Al igual que hicimos en la escala sobre *Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo*, éste tenía por objeto comprobar si había algún tipo de contaminación por el status ocupado en la organización del centro. Se obtuvieron diferencias en la variable *Organización del Tiempo*. El grupo de profesores no pertenecientes al equipo directivo es el que mejor valora la flexibilidad en la distribución del tiempo para la realización de actividades por los alumnos.

En el cuadro 21 se pueden observar las diferencias de medias obtenidas.

CUADRO 21. Diferencias de medias entre pertenecer al equipo directivo actual o no pertenecer al equipo directivo actual en los factores de enseñanza- aprendizaje cooperativos.

VARIABLES	PERTENECER AL EQUIPO DIRECTIVO ACTUAL			NO PERTENECER AL EQUIPO DIRECTIVO ACTUAL			t	P
	N	X	dt	N	X	dt		
OBJETIVOS	71	58.64	9.23	240	59.02	8.33	-.32	0.747
CONTENIDOS	76	29.86	4.79	237	30.46	4.78	-.95	0.342
SELECCIÓN DE CONTENIDOS	76	21.09	3.65	239	21.42	3.63	-.70	0.485
ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	77	8.74	1.66	259	9.08	1.61	-1.64	0.103
METODOLOGÍA	66	71.51	11.37	209	72.06	10.24	-.37	0.713
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO	77	8.48	2.33	257	8.88	1.98	-1.51	0.131
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO	77	4.61	1.04	258	4.93	0.95	-2.59	0.010
MEDIOS Y RECURSOS	75	18.25	4.62	250	17.91	4.19	.60	0.547
PAPEL DEL PROFESOR	76	17.67	2.61	249	17.94	3.02	-.71	0.479
AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS	67	13.05	2.80	226	13.33	2.40	-.79	0.428
RELACIONES ALUMNO-ALUMNO	76	8.68	1.88	247	8.85	1.81	-.69	0.490
EVALUACIÓN	66	44.06	6.41	224	44.78	7.19	-.73	0.465

NOTA: N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (*t* de student); P (probabilidad estadística).

## 9.5 Pertenencia al Equipo Directivo Anterior

El cuarto caso se analizó agrupando al profesorado en dos categorías: pertenecer al equipo directivo anterior y no pertenecer al equipo directivo anterior. El motivo es el mismo que el explicado en el caso precedente; es decir, advertir si se producía algún tipo de contaminación por haber ocupado cargos con anterioridad. Se obtuvieron diferencias en diversas variables: *objetivos*, *contenidos*, *selección de contenidos*, *organización de contenidos*, *organización del espacio* y *organización del tiempo*. Se puede observar que el grupo que no ha ocupado cargos es el que mayor importancia concede a las variables descritas. Apareciendo como más significativas las diferencias en las variables *objetivos*, *organización de contenidos*, *organización del tiempo* y *organización del espacio*.

El resumen de las diferencias de medias se puede ver en el cuadro 22

CUADRO 22. Diferencias de medias entre pertenecer al equipo anterior y no pertenecer al equipo anterior en los factores de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

VARIABLES	PERTENECER AL EQUIPO ANTERIOR			NO PERTENECER AL EQUIPO ANTERIOR			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
OBJETIVOS	138	57.17	8.71	166	60.45	7.98	-3.420	0.001
CONTENIDOS	139	29.63	4.93	166	31.00	4.51	-2.52	0.012
SELECCIÓN DE CONTENIDOS	139	20.87	3.77	168	21.80	3.41	-2.27	0.024
ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	147	8.74	1.62	180	9.22	1.57	-2.74	0.007
METODOLOGÍA	126	71.26	11.25	141	72.84	9.58	-1.24	.216
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO	146	8.47	2.28	179	9.08	1.80	-2.62	0.009
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO	147	4.70	1.06	179	5.00	0.86	-2.74	0.007
MEDIOS Y RECURSOS	146	17.78	4.48	171	18.22	4.08	-.92	0.360
PAPEL DEL PROFESOR	145	17.72	2.95	171	18.05	2.96	-.98	0.326
AGRUPAMIENTOS DE ALUMNOS	129	13.24	2.61	155	13.32	2.29	-.26	0.798
RELACIONES ALUMNO-ALUMNO	143	8.90	1.70	171	8.78	1.84	.59	0.558
EVALUACIÓN	129	44.41	7.34	154	44.82	6.74	-.48	0.629

NOTA: N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (*t* de student); P (probabilidad estadística).

## 9.6 Niveles de Enseñanza (E. Infantil, E. Primaria, 2ª Etapa EGB)

Con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados de los objetivos y el nivel de enseñanza se resumen en el cuadro 23.

CUADRO 23. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **objetivos** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	746.70	373.35	5.29	0.006
Intragrupos	296	20891.28	70.58		
TOTAL	298	21637.99			

Nota: GL (Grados de libertad)

Como puede observarse, la F obtenida es significativa, lo que indica que, según el nivel de enseñanza, la puntuación en la elaboración de *objetivos* colaborativos es distinta. Específicamente, el test de Scheffé demuestra que en realidad las diferencias son entre el nivel de Primaria (media=59,99) frente a Segunda Etapa (media=56.74).

Los resultados relativos a los contenidos y los tres niveles de enseñanza pueden comprobarse en el cuadro 24.

CUADRO 24. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **contenidos** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	332.27	166.13	7.28	0.0008
Intragrupos	297	6778.11	22.82		
TOTAL	299	7110.39			

Nota: GL (Grados de libertad)

En este caso, al igual que ocurrió anteriormente, la F resultante es significativa. Esto constata que, en función del nivel de enseñanza la puntuación en la variable *contenidos* es diferente. El test de Scheffé muestra que las diferencias se manifiestan concretamente entre la Educación Infantil (media=22.84) y Segunda Etapa (media=20.50).

En el cuadro 25 podemos observar los datos referentes a la selección de contenidos y los niveles de enseñanza señalados.

CUADRO 25. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **selección de contenidos** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	162.92	81.46	6.11	0.0025
Intragrupos	298	3968.13	13.31		
TOTAL	300	4131.07			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

Podemos comprobar que la F es significativa y, por tanto, la *selección de contenidos* puntúa de forma distinta. Las diferencias, según el referido test de Scheffé, se producen entre Educación Infantil (media=32.70) y los otros dos niveles de enseñanza -Educación Primaria (media=30.53) y Segunda Etapa (media=29.26).

Los resultados de la variable organización del contenido y los niveles de enseñanza se encuentran representados en la cuadro 26.

CUADRO 26. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **organización de contenidos** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	43.50	21.74	8.60	0.0002
Intragrupos	320	808.61	2.52		
TOTAL	322	852.10			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

En la variable *organización del espacio* nos encontramos que la F es significativa, lo que nos permite saber que también en este caso aparece una puntuación diferente entre los grupos analizados. Para este caso, el test de Scheffé nos indica que los profesores de Educación Infantil (media=9.91) puntúan significativamente más que los de Educación Primaria (media=9.04) y Segunda Etapa (media=8.71) en la organización del contenido.

Los resultados en el caso de la variable organización del espacio y los niveles de enseñanza se reflejan en el cuadro 27.

CUADRO 27. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **organización del espacio** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	77.27	38.63	9.35	0.0001
Intragrupos	318	1313.47	4.13		
TOTAL	320	1390.73			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

La F obtenida es claramente significativa, lo que nos permite saber que existen diferencias entre las puntuaciones de los profesores que forman cada uno de los grupos. Con el test de Scheffé se comprobó que hay diferencias de los profesores de Educación Infantil (media=9.89) con respecto a los profesores de Educación Primaria (media=8.81) y a los de la Segunda Etapa (media=8.28).

Las puntuaciones relativas a la organización del tiempo y el nivel de enseñanza están recogidas en el cuadro 28.

CUADRO 28. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **organización del tiempo** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	14.56	7.28	7.71	0.0005
Intragrupos	319	300.99	0.94		
TOTAL	321	315.54			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

También aparece como significativa la F. De nuevo, lo profesores de Educación Infantil (media=5.32) puntúa más alto en lo que respecta a la variable organización del tiempo que los grupos de Educación Primaria (media=4.86) y Segunda Etapa (media=4.63).

En el cuadro 29 se puede observar el resumen de los resultados que se obtuvieron en los medios y recursos y los niveles de enseñanza.

CUADRO 29. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **medios y recursos** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	168.92	84.47	4.59	0.0108
Intragrupos	311	5715.05	18.38		
TOTAL	313	5883.99			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

En esta ocasión los profesores de Educación Infantil (media=19.52) vuelven a puntuar significativamente más en los medios y recursos que los de Educación Primaria (media=18.19) y Segunda Etapa (media=17.16) .

Los resultados de la variable agrupamiento de alumnos y nivel de enseñanza se recogen en el cuadro 30.

CUADRO 30. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **agrupamientos de alumnos** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	50.87	25.43	4.09	0.0177
Intragrupos	280	1740.09	6.21		
TOTAL	282	1790.94			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

Se reitera, en este último caso relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje, que el grupo de profesores del nivel de Educación Infantil (media=13.98) puntúa más alto, aunque en este caso sólo con respecto a la Segunda Etapa (media=12.72).

Por otro lado, habría que señalar que la puntuación total de la metodología no fue significativa ( $F_{2.63} = 2.87$ ). Asimismo, algunas de las variables metodológicas como son el papel del profesor ( $F_{3.10} = 0.59$ ), relaciones alumno-alumno ( $F_{3.09} = 1.26$ ) no obtienen un valor significativo. Por lo tanto, la metodología contemplada globalmente, así como algunos de sus componentes, no presentan diferencias entre los distintos niveles de enseñanza. Lo mismo sucede respecto a la evaluación ( $F_{2.77} = 1.35$ ).

#### **10. NIVELES DE ESTILO COLABORATIVO EN RELACIÓN CON LOS DETERMINANTES DEBIDOS A LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS DEL TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO Y LAS CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS**

Dado que, en general, las variables sociodemográficas tenidas en cuenta no permitieron discriminar entre distintas valoraciones de las condiciones organizativas del centro, se consideró la posibilidad de incluir el estilo colaborativo como una variable dicotómica que permitiera conocer su capacidad de diferenciación con respecto a esas condiciones organizativas. Esto nos podía informar en qué medida esa actitud o estilo (colaborador / no colaborador) puede determinar la percepción o valoración que se haga tanto de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo del profesorado, como de las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos.

Para ello, se formaron dos grupos: el primero de ellos, denominado como *no colaborativo*, estaba formado por los profesores que se agruparon en una

puntuación en la escala de *Tipo de Relaciones de Trabajo entre Profesores* igual o inferior a la puntuación media total (9.99) menos una desviación típica (2,7). El segundo grupo, denominado *colaborador* lo constituían aquellos profesores que puntuaban igual o superior a la media total más una desviación típica.

En la mayoría de los casos se obtuvieron diferencias significativas. Como puede comprobarse, es el profesorado colaborativo el que valora de forma significativamente diferente los factores organizativos para el trabajo en equipo. Estos resultados indican que los profesores colaborativos relacionan su estilo de trabajo, en primer lugar, con las condiciones organizativas a nivel de ciclo y de centro, obteniéndose en éstas las máximas puntuaciones (22,84 y 23, 50 respectivamente). En segundo lugar, valoran la política ejercida por el equipo directivo (19,21) y el apoyo material (17,25) . En tercer lugar, aparecen valoradas por orden de importancia la organización de espacios y tiempos (12,26) y la formación del profesorado en el trabajo en equipo (10,33). Por el contrario, podemos comprobar que no aparece una diferencia significativa en la dimensión asesoramiento externo, lo que posiblemente se puede interpretar en el sentido de que el profesorado, con independencia del estilo de trabajo que les caracteriza, valora de igual manera la importancia de este factor con una puntuación escasa (7,95 los no colaborativos y 8,55 los colaborativos). Teniendo en cuenta que en otros análisis esta variable aparece siempre jugando un papel poco importante (v.g. análisis correlacionales de la escala sobre las condiciones organizativas para el trabajo en equipo), podría interpretarse que el apoyo que reciben los centros no responde a las expectativas de éstos.

En el cuadro 31 se resumen las diferencias de medias de las siete dimensiones que contiene la escala sobre condiciones organizativas para el trabajo en equipo.

CUADRO 31. Diferencias de medias entre colaborativos y no colaborativos en los factores de condiciones organizativas.

VARIABLES	NO COLABORATIVO			COLABORATIVO			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
POLÍTICA INSTITUCIONAL	62	13.50	3.62	57	19.21	3.87	-8.30	0.0001
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CENTRO	63	15.74	3.49	59	22.84	3.57	-11.10	0.0001
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS	67	10.47	2.71	61	12.26	3.17	-3.42	0.001
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO EN EQUIPO	71	7.23	2.42	63	10.33	2.86	-6.77	0.0001
APOYO MATERIAL	69	15.42	4.24	59	17.25	3.72	-2.58	0.011
ASESORAMIENTO EXTERNO	68	7.95	2.63	60	8.55	3.17	-1.16	0.250
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CICLO	58	16.75	3.74	56	23.50	3.73	-9.62	0.0001

**NOTA:** N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (t de Student; P (probabilidad estadística).

De igual manera que hicimos anteriormente, en la escala sobre *Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo*, se llevó a cabo un análisis para comprobar las diferencias de medias entre el profesorado no colaborativo y el colaborativo con el objeto de conocer su influencia en la valoración diferenciada de las condiciones didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Los criterios empleados para formar los grupos fueron los mismos que para el caso anteriormente señalado: el primero de los grupos se formó teniendo en cuenta que la puntuación en la escala *Relaciones de Trabajo entre Profesores* fuera igual o inferior a la puntuación media total (9,99) menos una desviación típica (2,7), mientras que el segundo estuvo formado por aquellos que puntuaron igual o superior a la media total más una desviación típica.

Aquí, se produjeron diferencias significativas en todos los casos. Se comprueba que es el profesorado colaborativo el que valora siempre mejor las variables didácticas para el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el cuadro 32 se resumen las diferencias de medias para el contraste de las puntuaciones obtenidas en las doce dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

CUADRO 32. Diferencias de medias entre profesores no colaborativos y profesores colaborativos en los factores de enseñanza- aprendizaje cooperativos.

VARIABLES	NO COLABORATIVOS			COLABORATIVOS			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
OBJETIVOS	65	56.93	9.14	54	63.18	7.29	-4.06	0.0001
CONTENIDOS	67	29.46	4.75	57	33.19	4.67	-4.39	0.0001
SELECCIÓN DE CONTENIDOS	67	20.64	3.61	57	23.29	3.55	-4.11	0.0001
ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	70	8.88	1.63	62	9.93	1.48	-3.84	0.0001
METODOLOGÍA	59	69.37	10.68	55	77.16	10.48	-3.92	0.0001
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO	71	8.70	2.24	61	9.42	1.67	-2.11	0.037
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO	71	4.80	1.10	61	5.16	0.86	-2.07	0.040
MEDIOS Y RECURSOS	71	16.97	4.22	60	19.75	4.79	-3.52	0.001
PAPEL DEL PROFESOR	68	17.32	3.28	61	19.22	2.64	-3.60	0.0001
AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS	61	13.01	2.58	59	13.96	2.33	-2.11	0.037
RELACIONES ALUMNO-ALUMNO	67	8.40	1.88	60	9.51	1.75	-3.44	0.001
EVALUACIÓN	60	43.63	7.38	56	48.16	6.19	-3.57	0.001

**NOTA:** N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (t de *student*); P (probabilidad estadística).

## **11. LA PARTICIPACIÓN DIFERENCIAL DE LAS DIMENSIONES EVALUADAS EN LA PREDICCIÓN DEL ESTILO COLABORATIVO**

Con la finalidad de valorar la determinación de cada una de las variables que componían las *Condiciones Organizativas del Trabajo en Equipo* y las *Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos* sobre la colaboración entre el profesorado, se llevó a cabo un análisis para calcular la regresión de dicha variable dependiente sobre las demás, o, dicho de otra manera, predecir la colaboración entre el profesorado a partir de las variables de las escalas mencionadas.

Los resultados obtenidos se muestran en el cuadro 33.

CUADRO 33. Resultados del análisis de regresión múltiple.

VARIABLE	B	SE B	BETA	T	Sig T
EVALUACIÓN	0.001	0.036	0.003	0.039	0.969
ASESORAMIENTO EXTERNO	-0.054	0.074	-0.048	-0.731	0.466
APOYO MATERIAL	-0.018	0.044	-0.026	-0.412	0.680
POLÍTICA INSTITUCIONAL	-0.009	0.052	-0.014	-0.186	0.853
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO	-0.036	0.113	-0.027	-0.326	0.745
ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL	-0.008	0.070	-0.008	-0.124	0.901
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CENTRO	0.115	0.134	0.069	0.857	0.393
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CICLO	0.123	0.056	0.198	2.183	0.030
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO EN EQUIPO	0.199	0.075	0.198	2.655	0.008
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO	-0.161	0.208	-0.058	-0.772	0.441
OBJETIVOS	0.010	0.024	0.031	0.404	0.686
AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS	-0.009	0.084	-0.008	-0.116	0.907
PAPEL DEL PROFESOR	-0.064	0.073	-0.068	-0.879	0.380
MEDIOS Y RECURSOS	0.023	0.048	0.038	0.477	0.634

NOTA: N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (*t de student*); P (probabilidad estadística).

Tal y como se puede observar, las variables que aparecen dentro del conjunto que influyen con más claridad en el estilo de trabajo colaborativo son: *Organización del Profesorado en el Centro*, *Organización del Profesorado en el Ciclo*, *Formación y Asesoramiento en el Trabajo en Equipo* y *Organización del Tiempo*. Las tres primeras se corresponden con las condiciones organizativas, mientras que la última forma parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el resto de variables, si bien, en anteriores análisis mostraron un comportamiento de relación significativa con el estilo colaborativo - exceptuando la *organización espacio-temporal*-, no llegan a alcanzar la misma relevancia que las anteriormente comentadas.

## **12. UNA ADDENDA FINAL: LAS ESTRUCTURAS FACTORIALES DE LAS ESCALAS DE CONDICIONES ORGANIZATIVAS DEL TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO Y LAS CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS**

En los análisis realizados, se ha podido constatar el papel relevante que tienen las variables y dimensiones medidas en las escalas sobre condiciones organizativas para el trabajo en equipo del profesorado y condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos respectivamente, en la determinación del estilo de trabajo del profesorado. Dado que tales variables y dimensiones permanecen a un nivel racional y su selección y extracción se debe más a análisis, más o menos fundados en la literatura sobre el tema que a una verdadera derivación empírica, se consideró útil conocer cómo se agrupan empíricamente los distintos ítems que contienen ambas escalas y en qué medida esas agrupaciones reproducen fielmente las dimensiones racionales previstas. En este sentido, tenemos alguna evidencia positiva en los coeficientes de consistencia interna obtenidos y ya relatados en los puntos 1 y 2. Para confirmar adecuadamente tales indicios, empleamos un modo de agrupación empírica bastante consolidado como es el análisis factorial.

## **12.1 La Estructura Factorial de la Escala de Condiciones Organizativas del Trabajo en Equipo del Profesorado**

El análisis de componentes principales con rotación oblicua, permitió extraer 10 factores con un valor propio superior a 1.0, siendo 74,1% el total de varianza explicado. De estos factores, nueve representaban las dimensiones teóricas que definen las condiciones organizativas para el trabajo en equipo del profesorado.

El primer factor obtenido, formado por seis ítems (1, 2, 3, 4, 5, y 6), da cuenta del 5,7 % de la varianza y, como se puede apreciar, en él se saturan de manera importante dos ítems (2 y 5), que lo hacen con cargas factoriales igual o superiores a 0.80. Esta primera subescala está compuesta por todos aquellos ítems referidos a funciones relacionadas con los cargos directivos respecto al impulso del trabajo en equipo. En este caso, la hemos denominado POLÍTICA INSTITUCIONAL.

El segundo factor explica un 9,2% de la varianza y en él se saturan de forma relevante los tres ítems que lo forman (7, 8 y 9), que poseen una carga factorial superior a 0,50. El contenido de sus ítems se refiere al papel que juega la coordinación del profesorado en el desarrollo del trabajo en equipo. Hemos denominado a esta subescala ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CENTRO.

El tercer factor explica un 6,1% de la varianza y en él se observa una saturación señalada de los dos ítems que lo componen (14 y 15), que poseen cargas factoriales igual o superiores a 0,80. Como se puede ver, el contenido de los ítems que conforman esta subescala está relacionado con la manera en que la disponibilidad de espacios para reuniones facilita la existencia del trabajo en equipo en los centros. Lo hemos denominado ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO.

El cuarto factor explica un 2,8% de la varianza y agrupa a cuatro a dos ítems (16 y 17) con cargas factoriales superiores a 0.80. Como podemos ver, el contenido de los ítems de la subescala hace referencia a la disponibilidad de tiempo para reunirse y posibilitar el trabajo en equipo. Lo hemos denominado ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO.

El quinto factor de esta escala explica un 3,2% de la varianza y en él los cuatro ítems (18, 19, 20 y 21) se saturan por encima de 0.50. Esta subescala está formada por aquellos ítems referidos a la manera en que influye la formación del profesorado en el trabajo en equipo para que éste se produzca en los centros escolares. Lo hemos denominado FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO EN EQUIPO.

El sexto factor explica el 4,2 de la varianza y está compuesto por tres ítems (22, 23 y 24) que presentan saturaciones superiores a 0,60. Su contenido hace mención a cómo la existencia organizada de materiales curriculares en cantidad suficiente facilita que el profesorado trabaje en equipo. Lo hemos denominado APOYO MATERIAL.

El séptimo factor de la escala nos explica el 5,2% de la varianza y lo forman, al igual que el anterior tres ítems (25, 26 y 27). La carga factorial es importante, siempre superior a 0.60. En este caso, dichos ítems se refieren a aspectos relacionados con los medios materiales (fundamentalmente de reprografía) y su incidencia en la disponibilidad del profesorado para trabajar en equipo. Lo hemos denominado RECURSOS DE REPROGRAFÍA.

El octavo factor explica el 6,1% de la varianza y en él se saturan de forma importante todos los ítems (28, 29, 30 y 31) que poseen cargas factoriales superiores a 0,60. Su contenido estaba referido a la importancia del asesoramiento externo en la existencia del trabajo en equipo por parte del profesorado. Lo hemos denominado ASESORAMIENTO EXTERNO.

Por último, el noveno factor explica el 9,2% de la varianza. Esta subescala está conformada por tres ítems (32, 33, 34 y 36). Las saturaciones presentadas son iguales o superiores a 0.49. En este caso, los ítems se refieren al funcionamiento organizativo de cada uno de los ciclos y al papel dinamizador del coordinador de cada unos de ellos. Lo hemos denominado ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS CICLOS.

CUADRO 34. Descripción del primer factor de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo: La política institucional.

ITEMS	Sat.	h2
1. ¿En qué medida el director del Centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?.	.41	.64
2. ¿En qué medida el director del Centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?.	.80	.80
3. ¿En qué medida el director del Centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?.	.48	.75
4. ¿En qué medida el equipo directivo del Centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios, para que podamos reunirnos?.	.40	.62
5. ¿En qué medida el equipo directivo del Centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?.	.82	.83
6. ¿En qué medida el equipo directivo del Centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?.	.48	.79
VALOR PROPIO	2,15	
VARIANZA EXPLICADA	5,7	

CUADRO 35. Descripción del segundo factor de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo: organización del profesorado en el centro.

ITEMS	Sat.	h2
7. ¿En qué medida los ciclos del Centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.65	.69
8. ¿En qué medida los ciclos del Centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.61	.68
9. ¿En qué medida los ciclos del Centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades, y normas compartidas por todos?.	.52	.66
VALOR PROPIO	3,48	
VARIANZA EXPLICADA	9,2	

CUADRO 36. Descripción del tercer factor de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo: Organización del tiempo.

ITEMS	Sat.	h2
14. ¿En qué medida el horario del Centro facilita que todo el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.86	.80
15. ¿En qué medida el horario del Centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.80	.76
VALOR PROPIO	2,30	
VARIANZA EXPLICADA	6,1	

CUADRO 37. Descripción del cuarto factor de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo: organización del espacio.

ITEMS	Sat.	h2
16. ¿En qué medida los espacios de que dispone el Centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	.85	.79
17. ¿En qué medida los espacios de que dispone el Centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	.84	.78
VALOR PROPIO	1,05	
VARIANZA EXPLICADA	2,8	

CUADRO 38. Descripción del cuarto factor de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo: Formación del profesorado en el trabajo en equipo.

ITEMS	Sat.	h2
18. ¿En qué medida la formación que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.75	.78
19. ¿En qué medida la formación recibida contribuye al trabajo en equipo en el Centro?	.72	.76
20. ¿En qué medida la ayuda y asesoramiento que he recibido en el Centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.55	.76
21. ¿En qué medida la ayuda y asesoramiento que he recibido en el Centro contribuye al trabajo en equipo?	.55	.76
VALOR PROPIO	1,23	
VARIANZA EXPLICADA	3,2	

CUADRO 39. Descripción del sexto factor de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo: apoyo material.

ITEMS	Sat.	h2
22. ¿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.	.85	.78
23. ¿En qué medida los materiales curriculares (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el Centro son variados?	.79	.72
24. ¿En qué medida los materiales curriculares (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el Centro están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilice sin problemas?	.68	.68
VALOR PROPIO	1,58	
VARIANZA EXPLICADA	4,2	

CUADRO 40. Descripción del séptimo factor de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo: Recursos de reprografía.

ITEMS	Sat.	h2
25. ¿En qué medida los equipos con que cuenta el Centro para hacer copias (fotocopiadora, multcopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores?	.88	.88
26. ¿En qué medida los equipos con que cuenta el Centro para hacer copias (fotocopiadora, multcopista) funcionan adecuadamente?	.86	.85
27. ¿En qué medida los equipos con que cuenta el Centro para hacer copias (fotocopiadora, multcopista) están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.83	.77
VALOR PROPIO	1,98	
VARIANZA EXPLICADA	5,2	

CUADRO 41. Descripción del octavo factor de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo: asesoramiento externo.

ITEMS	Sat.	h2
28. ¿En qué medida los apoyos con que cuenta el Centro (orientadores, psicólogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	.86	.77
29. En qué medida los apoyos con que cuenta el Centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.83	.76
30. ¿En qué medida los apoyos con que cuenta el Centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro / plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	.75	.66
31. ¿En qué medida los apoyos con que cuenta el Centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajo concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores) contribuyen al trabajo en equipo?	.67	.55
VALOR PROPIO	2,32	
VARIANZA EXPLICADA	6,1	

CUADRO 42. Descripción del noveno factor de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo: organización del profesorado en los ciclos.

ITEMS	Sat.	h2
32. ¿En qué medida mi Ciclo funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.83	.77
33. ¿En qué medida mi Ciclo funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.78	.79
34. ¿En qué medida mi Ciclo funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos?	.65	.65
36. ¿En qué medida mi coordinador de Ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.49	.74
VALOR PROPIO	3,48	
VARIANZA TOTAL	9,2	

A la vista de los resultados expuestos, parece que existe una estrecha relación entre los factores racionales previstos y los factores empíricos obtenidos. Así puede constatar que los distintos factores se ajustan perfectamente a los datos expuestos en los distintos cuadros.

Habría que señalar, por otro lado, en lo que respecta a la Dimensión Espacio Temporal que, si bien, inicialmente, se contemplaba de manera unificada, los resultados demuestran que son factores que se manifiestan por separado. De ahí que, en un futuro, debería tenerse en cuenta tal dificultad con el fin de proceder a la reestructuración del cuestionario, de manera que aparezca la organización del tiempo y del espacio por separado.

Asimismo, los ítems 10 (*¿En qué medida los coordinadores de Ciclo del Centro son aceptados por todos sus miembros?*), 11 (*¿En qué medida los coordinadores de Ciclo del Centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?*), 12 (*¿En qué medida los coordinadores de Ciclo del Centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?*), 13 (*¿En qué medida los coordinadores de Ciclo del Centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado explicando en detalle cómo trabajar en equipo?*), pertenecientes a la dimensión ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CENTRO y 35 (*¿En qué medida mi coordinador de Ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?*), integrado en la dimensión ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS CICLOS, deberían descartarse del cuestionario, de acuerdo con los resultados obtenidos al respecto, dado que presentan saturaciones bajas.

## **12.2 La Estructura Factorial de la Escala de Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos.**

Para conocer si el profesorado sustentaba la organización de los procesos didácticos teniendo en cuenta los componentes teóricos que habíamos estudiado (**Objetivos, Contenidos, Metodología y Evaluación**) y qué ítems específicos compondrían dichos factores, se efectuó un análisis factorial exploratorio, realizado mediante extracción de componentes principales con rotación oblicua. Se obtuvieron 12 factores con valores propios superiores a 1.0, explicando un total de 65,7 % de la varianza. Seis de estos factores representaban los contenidos de los componentes teóricos mencionados anteriormente.

Pasando a relatar cada uno de estos factores, el primero, explica el 5,8 de la varianza total y estuvo compuesto por doce ítems, de los cuales cinco presentan saturaciones próximas o superiores a 0.70 en este factor. Como puede verse en el cuadro 85, son ítems relativos al funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, interrelaciones del alumnado y capacidades y/o aprendizajes. A la subescala formada por estos ítems la hemos denominado OBJETIVOS.

El segundo factor explica un 3,9% de la varianza y agrupa a siete ítems, algunos de ellos con pesos factoriales por encima de 0.70 (excepto tres), con saturaciones negativas. Como se puede ver en el cuadro 86, el contenido de los ítems que conforman esta subescala está relacionado con la selección y organización de los contenidos didácticos. La denominamos CONTENIDOS.

El tercer factor de esta escala explica el 4,3% de la varianza y en él hay dos ítems (23 y 24) con saturaciones elevadas (por encima de 0.50). Los ítems, como se puede comprobar en el cuadro 87, se refieren aquí a aspectos de la organización espacio-temporal del proceso didáctico. A esta subescala se la denominó **METODOLOGÍA ESPACIO-TEMPORAL**.

El cuarto factor explica un 28.1% de la varianza y podemos comprobar en el cuadro 88 que está estructurado por tres ítems (25, 27 y 29), con una saturación ligeramente superior a 0.30. En este caso los ítems contienen aspectos relacionados con la selección y elaboración de materiales curriculares por parte de los alumnos. Esta subescala fue denominada **MEDIOS Y RECURSOS**.

El quinto factor explica un 2,1% de la varianza y, como se puede apreciar en el cuadro 89, en él se saturan de manera importante 3 ítems que los hacen con cargas factoriales igual o superiores a 0.41. Esta cuarta subescala está compuesta, tal y como señalamos en el cuadro descrito, por todos aquellos ítems (en total cinco) referidos a los agrupamientos de los alumnos y a las relaciones entre éstos. En este caso la denominamos **AGRUPAMIENTOS Y RELACIONES ALUMNO-ALUMNO**.

Por último, el sexto factor de esta escala explica un 2,1 de la varianza y en él hay siete ítems (39, 40, 43, 46, 47, 87 ) con saturaciones elevadas (iguales o por encima de 0.50), como podemos observar en el cuadro 90. Los ítems se refieren a las finalidades y los aspectos a evaluar, así como a la intervención del alumnado en dicho proceso. A esta subescala se la denominó **EVALUACIÓN**.

Como se puede observar en esta escala, que previamente habíamos diseñado para valorar los cuatro principales componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativos (Objetivos, Contenidos, Metodología y Evaluación), éstos se reproducen en gran medida a través del análisis factorial exploratorio que hemos aplicado sobre la escala. Tendríamos que destacar en el caso de la Metodología, que ésta aparece dividida en tres factores. Comentando cada uno de ellos, podemos observar que en el caso de los objetivos, de los catorce ítems, trece entraron a formar parte de la estructura de este factor. Sólo el ítem 7 (*Estimulo las diferencias de opinión que se originan en el grupo porque son un factor potenciador de la motivación*), no entró a formar parte de dicho factor. Infortunadamente, con la posible dificultad de representación de este ítem estaría una modificación en la forma de responder, variando en la escala los términos siempre / nunca en el orden nunca / siempre para eliminar la posible confusión que tuvieron los encuestados para responder correctamente, que también podría estar justificando su ausencia.

En el factor 2 sobre los Contenidos, los siete ítems previstos aparecieron formando parte de la estructura de éste, por lo que la coincidencia es total.

Como se ha señalado más arriba, la dimensión Metodología es la que más dificultades presentó. Lejos de ofrecer una estructura única, se plasmó en los tres factores ya señalados. Inicialmente, estos ítems fueron redactados para evaluar componentes como la Organización del Espacio y el Tiempo, Medios y Recursos, Papel del Profesorado, Agrupamiento de Alumnos y Relaciones Alumno-Alumno. El Papel de profesor no apareció con el suficiente peso factorial para incluirlo en

esta subescala y, por lo tanto quedó fuera. Por otro lado, los Agrupamientos y la Relación Alumno-alumno se integraron en una sola subescala que denominamos Agrupamientos y Relaciones entre alumnos.

Finalmente el factor Evaluación, recogió a la totalidad de los ítems que se habían considerado inicialmente. De ahí, que en este caso también se pueda considerar que existe una coincidencia completa.

CUADRO 43. Descripción del primer factor del proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativos: Objetivos.

ITEMS	Sat.	h2
1. En mis clases desarrollo el trabajo cooperativo entre el alumnado, porque se centran más en el proceso de aprendizaje que en los resultados finales.	70	70
2. En mis clases desarrollo el trabajo cooperativo entre el alumnado, porque desarrollan un mayor sentimiento de pertenencia al grupo.	80	69
3. En mis clases desarrollo el trabajo cooperativo entre el alumnado, porque dan lugar a producciones más elaboradas que las logradas por el mismo alumnado cuando trabaja individualmente.	66	62
4. En mis clases desarrollo el trabajo cooperativo entre el alumnado, porque el alumnado se valora entre sí más positivamente que en situaciones individuales (capacidad de cooperar, el respeto por las diferencias, el valor de los demás, etc.)	74	68
5. En mis clases desarrollo el trabajo cooperativo entre el alumnado, porque además del aprendizaje memorístico desarrollan otras capacidades intelectuales.	61	54
6. En mis clases desarrollo el trabajo cooperativo entre el alumnado, porque se muestran más adecuadas que las individuales para desarrollar individuos más autónomos.	52	62
8. En mis clases desarrollo el trabajo cooperativo entre el alumnado, porque la enseñanza cooperativa crea una mejor interacción educativa entre maestro-a y grupo.	42	65
9. En mis clases desarrollo el trabajo cooperativo entre el alumnado, porque el método cooperativo ayuda al alumnado a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano.	35	75
10. En mis clases desarrollo el trabajo cooperativo entre el alumnado, porque el alumnado aprende a construir hipótesis para explicar los hechos que estudian.	36	73
11. En mis clases desarrollo el trabajo cooperativo entre el alumnado, porque utilizo preferentemente estrategias que permitan al alumnado descubrir el conocimiento por sí mismo.	27	60
12. En mis clases desarrollo el trabajo cooperativo entre el alumnado, porque el alumnado se distribuye la realización de las tareas, de manera que el trabajo de cada uno conecte con lo que están haciendo en el resto del grupo.	32	51
13. En mis clases desarrollo el trabajo cooperativo entre el alumnado, porque refuerzo la interacción del alumnado por medio del uso apropiado de habilidades sociales y la aplicación de recompensas (aumento del tiempo de recreo, etc.)	31	50
VALOR PROPIO	2.8	
VARIANZA EXPLICADA	5.8	

CUADRO 44. Descripción del segundo factor de enseñanza-aprendizaje cooperativos: contenidos.

ITEMS	Sat.	h2
15. El contenido lo selecciono teniendo en cuenta la opinión de los grupos.	-.39	.62
16. El contenido lo selecciono a partir de lo que el alumnado ya sabe.	-.55	.61
17. El contenido lo selecciono conectando con sus intereses.	-.83	.73
18. El contenido lo selecciono partiendo de su entorno.	-.80	.67
19. El contenido lo selecciono analizando su potencialidad para estimular la creatividad	-.78	.70
20. Organizo el contenido de modo que aparezca lo más integrado posible (mediante centros de interés, método de proyectos, etc.), ante el alumnado para favorecer su estudio.	-.74	.67
21. Organizo el contenido de modo que el alumnado pueda encontrar sentido y relevancia al tema.	-.64	.59
VALOR PROPIO	1.9	
VARIANZA EXPLICADA	3.9	

CUADRO 45. Descripción del tercer factor de enseñanza-aprendizaje cooperativos: metodología (Espacio-temporal).

ITEMS	Sat.	h2
22. Organizo el espacio y el mobiliario en base al agrupamiento del alumnado en pequeños grupos.	36	72
23. Organizo y distribuyo el espacio según las tareas a realizar por los grupos en cada momento.	54	61
24. El tiempo dedicado a una actividad lo planteo de manera flexible, de acuerdo con el ritmo de aprendizaje.	59	62
VALOR PROPIO	2.1	
VARIANZA EXPLICADA	4.3	

CUADRO 46. Descripción del cuarto factor de enseñanza-aprendizaje cooperativos: metodología (medios y recursos).

ITEMS	Sat.	h2
25. El libro de texto es una fuente más de información, sin adquirir un papel predominante y/o exclusivo entre los recursos didácticos que empleo.	.34	.51
27. El alumnado interviene en la selección de materiales y medios en general.	.35	.75
29. Algunos de los materiales para trabajar son elaborados por el propio alumnado (entrevistas, fotos, etc.).	.31	.71
VALOR PROPIO	14	
VARIANZA EXPLICADA	28.1	

CUADRO 47. Descripción del quinto factor de enseñanza-aprendizaje cooperativos: metodología (agrupamientos y relaciones alumno-alumno).

ITEMS	Sat.	h2
34. El agrupamiento habitual para organizar al alumnado es el pequeño grupo.	.63	.64
35. Organizo los grupos de manera que la composición sea lo más heterogénea posible (sexo, personalidad, aptitudes, conocimientos previos, etc.).	.76	.65
36. Organizo los grupos de manera que cada uno de los miembros tenga las mismas posibilidades de hacer sus aportaciones particulares al trabajo general.	.56	.58
37. El propio alumnado actúa de tutor, de manera que se ayuden mutuamente a solventar las dificultades de unos y otros.	.41	.62
38. En cada grupo el alumnado comparte el material de trabajo.	.36	.69
VALOR PROPIO	1	
VARIANZA EXPLICADA	2.1	

CUADRO 48. Descripción del sexto factor de enseñanza-aprendizaje cooperativos: evaluación.

ITEMS	Sat.	h2
39. Al evaluar, tengo en cuenta el desarrollo de las habilidades de búsqueda, investigación y análisis desarrolladas por el alumno.	.52	.65
40. Al evaluar, tengo en cuenta que el alumnado haya desarrollado aspectos tales como la comunicación interpersonal, la motivación, las habilidades de negociación y gestión, etc.	.58	.66
41. Para evaluar, tengo en cuenta la observación del trabajo diario del alumnado como información básica para su evaluación.	.40	.62
42. Para evaluar, tengo en cuenta que el grupo sea evaluado en función de las aportaciones individuales y del trabajo colectivo resultante.	.33	.66
43. El alumnado puede autoevaluar su trabajo, es decir, describir y valorar su propia actividad.	.50	.65
44. El alumnado interviene en la valoración del trabajo realizado en el grupo por lo otros compañeros.	.45	.75
45. Entre los diferentes grupos se lleva a cabo una valoración de los trabajos de los otros durante la puesta en común.	.41	.75
46. El objeto principal de la evaluación no consiste únicamente en calificar al alumnado, sino en permitir establecer criterios claros para modificar o bien justificar mi proyecto didáctico.	.81	.71
47. El objeto principal de la evaluación no consiste únicamente en calificar al alumnado, sino en proporcionar al grupo la posibilidad de reflexionar acerca de lo qué han hecho y cómo lo han hecho.	.86	.76
48. El objeto principal de la evaluación no consiste únicamente en calificar al alumnado, sino en que el alumnado conozca el desarrollo de sus capacidades con respecto a la situación inicial.	.87	.80
VALOR PROPIO	1.4	
VARIANZA EXPLICADA	3.1	

## DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación se centró en la búsqueda de relaciones entre el estilo de trabajo colaborativo del profesorado y las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y los procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentados en un currículum cooperativo.

Para ello, nos hemos basado en dos líneas de investigación, cada una de las cuales tienen como objeto de estudio uno de los aspectos sobre los que indagamos estas posibles relaciones. Las líneas de investigación a las que nos referimos son, por un lado, los estudios sobre la enseñanza en equipo, la mejora escolar y el desarrollo profesional, y la escuela como lugar de trabajo (Little, 1990a; Hargreaves, 1991; Santana, 1995, etc.) y, por otro, las aportaciones que, desde la Psicología Social fundamentalmente, se han hecho sobre el tema (Levine & Moreland, 1990; Johnson, D. W. & Johnson, F. P., 1994; Slavin, 1992 a y b, etc.).

Ya hemos destacado en otros apartados que una de las dificultades más importantes con las que tropezamos provenía de que ambos temas no se han estudiado conjuntamente. Así mismo, que los procesos cooperativos en el aula se han analizado desde una perspectiva sesgada, al estudiarse exclusivamente los procesos de aprendizaje, obviándose los mecanismos de influencia educativa que se manifiestan a través de la interacción del profesor. Esto último nos llevó a buscar en el campo pedagógico-didáctico posibles aportaciones en este sentido. De esta manera, encontramos diversas respuestas, algunas paralizadas en el tiempo, entre las cuales destacamos la pedagogía de Freinet.

A partir de esta revisión buscamos un hilo conductor que nos permitiera

articular un planteamiento que permitiera la conciliación y la complementariedad de todo ese conjunto de teorías en torno a un énfasis común: la colaboración. No se trataba de buscar, por tanto, un espacio intermedio, sino una síntesis o conjunción de todo ello, reformulando los objetivos últimos de dichos estudios. Es decir, explorar cómo aprenden los alumnos y alumnas a partir de cómo enseña el profesorado en el marco organizativo que delimita el funcionamiento interno y la concreción del currículum de los centros escolares, en los cuales predominen las relaciones de trabajo colaborativas.

Partiendo de estas bases y teniendo en cuenta el proceso seguido por los distintos estudios sobre la colaboración entre el profesorado y la enseñanza y el aprendizaje cooperativos, que constituyen el entramado que sirve de base para recabar la existencia de un enfoque pedagógico-didáctico del tema, hemos construido un enfoque de lo que hemos denominado *currículum cooperativo*.

Este análisis nos proporcionó suficiente información relevante para establecer los principios teóricos y las ideas directrices de la colaboración entre el profesorado, las condiciones organizativas para el trabajo en equipo, los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, las características de las dimensiones observadas y concretar los tipos de análisis que llevamos a cabo. Para ello, existía un prerrequisito esencial como era la validación de las escalas utilizadas. Así, encontramos que los cuatro ítems sometidos a análisis factorial, para determinar la posibilidad de medir el estilo de trabajo, ofreció un resultado válido para utilizarlo dentro de una escala dimensional que nos permitiera medir el estilo de trabajo del profesorado. Esto coincide con lo señalado por Santana (1995, 406), que señala que el cuestionario sobre relaciones de trabajo *es un instrumento válido como herramienta de diagnóstico inicial*. Por otra parte, se utilizó una versión mejorada

del cuestionario donde se intentaba eliminar una serie de problemas, como la falta de ajuste entre los niveles de trabajo colaborativo.

Además, tanto la escala de Condiciones Organizativas para el Trabajo en Equipo como la de Condiciones para la Enseñanza-Aprendizaje Cooperativos, mostraron en general la consistencia interna de sus factores con determinadas excepciones.

En la primera de ellas, se comprobó la consistencia de los siete factores racionales sobre los que se estructura dicha escala. Sin embargo, habría que señalar que el factor Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo manifestó un coeficiente menor, pero suficiente. En lo que respecta al factor Organización de Espacios y tiempos la consistencia fue mucho menor, lo que nos hizo considerar que el tiempo y el espacio el profesorado los contempla de manera diferente. De ahí, que sería conveniente plantearlos como factores distintos en una utilización futura del cuestionario. Por otro lado, determinados ítems (10, 11, 12, 13 y 35) parecen cuestionarse su pertinencia, puesto que presentaron niveles de saturación muy pobres en el análisis factorial. En esto se presenta una coincidencia solamente parcial con las conclusiones de Santana (1995), proponiendo la eliminación de casi dos tercios de los ítems (2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 29 y 30), o bien, su modificación o sustitución.

En la segunda, se obtienen coeficientes de consistencia interna elevados. En el caso de los objetivos, habría que destacar que el ítem 7 fue descartado; sin embargo, pensamos que la redacción equivocada de la escala de respuesta a este ítem es lo que ha provocado este problema. Por tanto, lo que se recomienda es rectificar dicho error de cara al posible empleo de la escala en otras

investigaciones. Por otra parte, el factor contenidos mantuvo los siete ítems formando parte de éste. La metodología es la que presentó mayor número de problemas, dividiéndose en tres factores diferentes. Por otro lado, el ítem sobre el papel del profesor quedó excluido por no presentar suficiente peso factorial. Mientras, los agrupamientos de alumnos y las relaciones alumno-alumno se integraron en una sola subescala. Por último, el factor evaluación integró a la totalidad de los ítems iniciales.

Entrando a comentar los resultados propiamente dichos, encontramos que las relaciones de trabajo predominantes en los centros estudiados es la de *poca colaboración*. En esta categoría se integraron las dos situaciones intermedias referidas al aislamiento o individualismo con cierto grado de apertura y, por otro, la coordinación. Esta categoría podría tener su base en lo que Santana (1995, 159) plantea basándose en Bredo (1977), al afirmar 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 las 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*. Este resultado viene a coincidir con lo obtenido por Santana (1995), aunque empleando un procedimiento estadístico diferente al nuestro. Los datos de esta investigación difieren de los de Santana (1995) que encontró diferencias en los centros de más de 16 unidades, donde no aparece un estilo de trabajo definido, mientras que nosotros hemos constatado situaciones no diferenciadas en función del tamaño de los centros.

El análisis sobre las relaciones entre el estilo de trabajo del profesorado con las condiciones organizativas muestra que existe una relación significativa entre ambos en general. Ahora bien, por otro lado, también se aprecia que en determinados casos dicha relación es cuestionable:

-La organización del tiempo y del espacio muestra una relación significativa en lo que se refiere a los aspectos temporales, pero no en cuanto a los espaciales. También en las entrevistas realizadas<sup>18</sup> el profesorado se muestra más contemporalizador con el problema de los espacios existentes, aunque estos sean deficitarios o no se hayan pensado con la idea de proporcionar al profesorado lugares específicos para realizar sus reuniones para el trabajo conjunto. De ahí, que se conforme con lo disponible en ese sentido: sala de profesores donde las hay, aulas preferentemente, etc. Esto dificulta la estructuración del trabajo en equipo, pues no se tiene en cuenta la existencia de condiciones y medios (sitios donde guardar la documentación necesaria, delimitación del espacio adecuado para el tamaño de los grupos de trabajo, etc.) para desarrollar en condiciones las reuniones de trabajo. Incluso, cuando los únicos espacios son las aulas, no permite plantearse tareas conjuntas sino exclusivamente fuera del horario de clases (dedicación exclusiva, etc.). Esto no coincide con lo planteado por Santana (1995), que sí encontró relaciones entre dichos factores.

-El apoyo material no tiene un papel destacado en dicha relación, al contrario de lo afirmado por Santana (1995), fundamentalmente en lo referido al papel de los materiales curriculares. Sin embargo, en los datos

---

<sup>18</sup>Remitimos en esta ocasión y ss. al apéndice 9.

recogidos en las entrevistas realizadas, aunque, en general -a pesar de quejarse de las insuficiencias existentes-, muestran un cierto conformismo con las situación, los profesores más claramente colaborativos no comparten con la misma percepción el problema. Incluso, ante la ineficacia de la Administración, buscan medidas de acción encaminadas a dotar al centro de los medios necesarios para el desarrollo de las actividades programadas. Pero, además, tienen una concepción amplia de los medios y recursos, que les lleva al aprovechamiento del entorno de una manera activa, reconstruyendo parte de esa realidad, ya sea porque estaba casi perdida, o bien, compensando una carencia del lugar.

-El asesoramiento externo también se comportó de forma desigual, sobre todo en los aspectos más generales como es el apoyo a la enseñanza de alumnos con NEE o la elaboración y seguimiento del PCC o el PGC. En este caso, probablemente haya influido el carácter actual de los servicios de apoyo a las escuelas proporcionados por la Administración Educativa, que no responden, en unos casos, por las concepciones en las que se basan y, en otros, por la falta de recursos suficientes, a las demandas planteadas por el profesorado. Con respecto a esto, Santana (1995), en su investigación, plantea que el ítem correspondiente no mide la influencia del asesoramiento externo sobre el trabajo en equipo, sino, más bien, el grado en que el centro recibe efectivamente ayuda en los cuatro ámbitos a los que hace referencia. Coincidimos también con este autor, en la afirmación de que el cuestionario en sí, no mide directamente la influencia de distintas variables organizativas en las relaciones de trabajo del profesorado, sino la percepción que éste tiene del grado en que se manifiestan en sus centros.

También parece existir una estrecha relación entre el estilo de trabajo del

profesorado y las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cooperativos, pero con menor relevancia que en el caso de las condiciones organizativas. Se podría pensar que los procesos de enseñanza-aprendizaje están claramente mediatizados por las condiciones organizativas, lo que de paso invalidaría las relaciones mencionadas entre los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos y las relaciones de trabajo colaborativas. Apoyaría esa posición las relaciones positivas y significativas entre las condiciones organizativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Sin embargo, dichas relaciones son cuantitativamente menores que las que mantienen ambas escalas con el estilo de trabajo colaborativo. Este hecho hace que no se pueda hablar de relaciones espúreas entre los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos y las relaciones de trabajo colaborativas entre el profesorado, ya que los coeficientes de correlación entre ambos suelen ser superiores a las relaciones entre los procesos cooperativos en el aula y las condiciones organizativas.

Con respecto a las relaciones entre condiciones organizativas para el trabajo en equipo y procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos hay que decir que:

-El apoyo material y el asesoramiento externo aparecen siempre sin relación significativa, con excepciones muy débiles. Aquí destacaríamos, en primer lugar, que, de acuerdo con investigaciones anteriores (Bredo, 1979), parece que cuando el profesorado establece como única función de los *equipos* compartir ideas o materiales, no se producen interdependencias suficientemente fuertes ni significativas para producir relaciones colegiadas. En segundo lugar, en cuanto al asesoramiento externo posiblemente ocurra como anteriormente, que dicho asesoramiento no aborde aspectos tan generales como los que se derivan de la organización de los procesos de

enseñanza-aprendizaje cooperativos.

-En la relación de la organización del espacio y las condiciones organizativas sólo se manifestó de forma significativa en el caso de la organización de los profesores en el ciclo. En este caso, pensamos que el profesorado es más tendente a interaccionar con los compañeros/as con los cuales comparte objetivos más comunes e inmediatos. Por ello, resulta más significativo encontrar interrelaciones de este tipo a nivel del ciclo, que a nivel del centro. En este sentido, los trabajos de Charters (1980) muestran como la organización estructural en unidades tiene un impacto significativo en la interacción de los profesores/as de las mismas unidades, pero menor entre los miembros de las demás unidades, lo que lleva a una segmentación de las escuelas como unidades.

-La organización del tiempo y las condiciones organizativas no mantuvieron relaciones significativas con respecto a la organización de espacios y tiempos, la formación del profesorado para el trabajo en equipo, apoyo material y asesoramiento externo. Esto podría explicarse por el carácter dominante del individualismo en la enseñanza, que lleva a obviar las dificultades que conlleva asumir responsabilidades compartidas (Santana, 1995).

Finalmente, un hallazgo que nos parece interesante es el hecho de que, de manera general, no aparezcan relaciones significativas de las variables sociodemográficas con el estilo de trabajo del profesorado, las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Esto puede interpretarse en un sentido positivo en lo que se refiere a la transformación de las condiciones estructurales para facilitar el trabajo colaborativo, ya que dependería de otros factores modificables, lo cual no sucede

en el caso de las sociodemográficas que tienen un carácter independiente de la voluntad de los implicados. Es decir, resulta imposible influir en la creación de antigüedad, aumentar o reducir el tamaño de los centros, o hacer concurrir determinados status (pertenencia al equipo directivo, etc.) para hacer factible la colaboración, pero si es posible transformar las condiciones organizativas o los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se apreciaron diferencias significativas entre los profesores/as colaborativos y los no colaborativos en las percepciones que tenían sobre las condiciones organizativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Dichas relaciones destacaron, sobre todo, con respecto a la política del equipo directivo, el apoyo material y la organización de espacios y tiempos y la formación del profesorado en el trabajo en equipo. Sin embargo, no se manifiesta en relación al asesoramiento externo. Esto último, viene a conectar con lo que ya hemos comentado al respecto sobre el asesoramiento externo que están percibiendo en los colegios actualmente. En general, este tipo de apreciaciones también fueron constatadas en las entrevistas, donde determinados profesores/as colaborativos hacen reflexiones enmarcadas en concepciones más eficaces (trabajo en equipo, aprovechamiento del medio, etc.) sobre el funcionamiento de las escuelas y la enseñanza, que las que hace el sector no colaborativo.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos se produjeron diferencias significativas en todos los casos, siendo los profesores colaborativos los que hacen los mejores mejores valoraciones. Esto, a su vez, se puede ratificar por lo que expresan los profesores y profesoras en las entrevistas realizadas, ya que los profesores que trabajan en centros catalogados como colaborativos son los que tienen planteamientos pedagógicos más coherentes con un currículum cooperativo.

Esto se manifiesta de forma especial en la organización del profesorado en el centro y en el ciclo, en la formación y asesoramiento del profesorado en el trabajo en equipo y la organización del tiempo.

Dado que muchos de estos aspectos analizados cuantitativamente, requieren de aclaraciones complementarias, basadas en datos etnográficos y autoinformados del profesorado, sería necesario profundizar en ello por medio de investigaciones de corte cualitativo.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, a continuación vamos a exponer las conclusiones derivadas de ello, teniendo en cuenta que éstas sólo son generalizables a otra muestra de características similares y en un contexto semejante a aquél en el que se ha basado esta investigación.

En primer lugar, habría que señalar que los estudios acerca de la enseñanza y el aprendizaje cooperativos se encuentran en la actualidad sesgados por una visión eminentemente psicologista y una ausencia de aportaciones suficientemente relevantes desde el campo pedagógico-didáctico.

En segundo lugar, creemos que es posible plantear un currículum cooperativo -integrado en el marco del currículum democrático-, primero, partiendo de los planteamientos básicos de los antecedentes sobre el tema procedentes del ámbito pedagógico-didáctico y, segundo, reconstruyendo de forma interdisciplinar las aportaciones originariamente surgidas en el seno de determinados campos (Psicología de la Educación, Sociología de la Educación y Psicología Social de la Educación).

En tercer lugar, los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos son más factibles de desarrollarse plenamente en contextos escolares donde predominen estilos de trabajo colaborativos entre el profesorado.

En cuarto lugar, las relaciones de trabajo predominantes en los colegios estudiados fue la de poco colaborativos.

En quinto lugar, las relaciones de trabajo colaborativas parecen relacionarse de forma importante con las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos. Aunque, en estas últimas dichas relaciones son de menor cuantía que en el caso de las primeras.

En sexto lugar, con respecto a las condiciones organizativas habría que destacar que los resultados no son homogéneos para todos los casos, destacando una mayor interrelación en las dimensiones de *política institucional, organización de los profesores en el centro, formación y apoyo al trabajo en equipo y organización en el ciclo propio*.

En séptimo lugar, la dimensión *organización del espacio y del tiempo* juega un papel determinante con respecto a las relaciones de trabajo colaborativo en cuanto a los aspectos temporales, pero no a los espaciales.

En octavo lugar, la dimensión *apoyo material* aparece escasamente vinculada con las relaciones de trabajo colaborativas, sobre todo en lo referente a la disponibilidad y organización de los materiales curriculares.

En noveno lugar, el *asesoramiento externo* tampoco es valorado por los profesores de manera que podamos considerar que posee una conexión importante con las relaciones de trabajo colaborativas.

En décimo lugar, los factores sociodemográficos no parecen jugar un papel importante en las relaciones de trabajo del profesorado. Es decir, no es determinante que el profesorado tenga una determinada antigüedad, que los centros tengan más o menos unidades, haber pertenecido al equipo anterior, etc., para

modificar las relaciones de trabajo en los colegios. Este cambio se encuentra más relacionado con determinadas condiciones estructurales u organizativas de los centros.

En onceavo lugar, el estilo de trabajo manifiesta, en general, una relación con los procesos relacionados con el establecimiento de las finalidades, la selección y organización de los contenidos, etc., en los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

En doceavo lugar, la estructuración de las condiciones organizativas para el trabajo en equipo no vienen determinadas por las citadas variables de carácter sociodemográfico.

En treceavo lugar, los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos tampoco parecen estar determinados por dichas variables sociodemográficas.

En catorceavo lugar, se supone que las relaciones de trabajo colaborativas son más adecuadas que las aislacionistas para mejorar el funcionamiento de los centros, el desarrollo profesional del profesorado y la calidad de la enseñanza. En la investigación se ha logrado descubrir algunas de las claves que pueden contribuir a ello: en las valoraciones que hace el profesorado colaborativo y el no colaborativo, se pone de manifiesto que los primeros tienen más en cuenta las condiciones organizativas para el trabajo en equipo y las características de un currículum cooperativo que los segundos.

En último lugar, si consideramos que es necesario fomentar en los centros el desarrollo de relaciones colaborativas, así como plantear en las aulas un desarrollo

de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos por las implicaciones que supondría para lograr respuestas más eficaces a los problemas profesionales de los enseñantes y del aprendizaje, así como potenciar actitudes y valores solidarios, tolerantes, críticos y democráticos en las escuelas, una aportación de la posible aplicación de los resultados aquí obtenidos es insertar en la política educativa general medidas coherentes que fomentaran el desarrollo de todo ello, creando programas de actuación y recursos adecuados.

## BIBLIOGRAFIA

- ALDERFER, C. P. (1992). Contemporary issues in professional work with group, *J. Applied Behavioral Science*, 28 (1), 9-14.
- APPLE, M. W. Maestros y textos. Barcelona: Paidós.
- ARONSON, E. (1978). The jigsaw classroom. Beverly Hills: Sage.
- ARONSON, E.; BLANEY, N.; SIKES, J.; STEPHAN, C. & SNAPP, M. (1975). The jigsaw classroom. Beverly Hills, CA: Sage.
- BAEZ DE LA FE, B. F. (1991). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa, *Revista de Educación*, 294, 407-426.
- BANY, M.A & JOHNSON, L. V. (1980). La dinámica de grupo en la educación. Madrid: Aguilar.
- BELTRÁN, J. (1989). Aprender a aprender: Desarrollo de estrategias cognitivas. Madrid: Cincel.
- BERSHON, B. L. (1992). Cooperative problem solving: A link to inner speech, in R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (comps.), *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIRD, T. D. & LITTLE, J. W. (1986). How Schools Organize The Teaching Occupation, *Elementary School Journal*, 86 (4), 495-511.
- BORKE, H. (1975). Piaget's mountain revisited: Changes in the egocentric landscape, *Developpmeant Psychologie*, II (2), 240-243.
- 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.
- CAMPBELL, J. (1965). The children's chusader: Colonel Francis W. Parker, Ph.

D. Dissertation, Teachers College, Columbia University.

CLANCHE, P. (1978). *El Texto Libre. La Escritura de los niños*. Madrid: Editorial Fundamentos.

COHEN, E. (1976) Problems and Prospects of Teaming, *Educational Research Quartely*, 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.

COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27/28, 119-138.

COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. Y ROCHERA, M<sup>a</sup> J. (1995). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de Influencia educativa*, en Fernández, P y Melero, M<sup>a</sup> A. (Comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S. A.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (GOBIERNO DE CANARIAS) (1992). *Fundamentos del Diseño Curricular de Canarias*.

COUSINET, R. (1980). *La vida social de los niños*. Buenos Aires: Edt. Nova.

CHARTERS, W. W., CARLSON, R. O. & PACKARD, J. S. (1986). *Change in the Govrnance of the schools Instructional Program: A Study of Multiunit Elementary Schools*. Center for Educational Policy and Management. Oregon University, Eugene, Oregon. 67 p.

CHARTERS, W. W. Jr. (1973). *A Detailed Summary of the Oregon and Stanford 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 Schools. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Association (Boston, MA, April 1980) 20 p.

- DALIN, P. & RUST, V. (1983). Can Schools Learn? NFER-Nelson: Windsor.
- DEAL, T. (1985). The symbolism of effective schools, *Elementary School Journal*, 85(3), 601-620.
- DEUTSCH, M. (1949). A theory of competition and cooperation, *Human Relations*, 2, 129-151.
- DOISE, W. (1973). La structuration cognitive des décisions individuelles et collectives d'adultes et d'enfants, *Revue de Psychologie et des Sciences de l'Education*, 8, 133-146.
- DOISE, W. (1983). Apprentissage, psychologie genétique et psychologie sociale: Une transformation de paradigmes, *Archives de Psychologie*, 51, 17-22.
- DOISE, W. (1990). The development of individual competencies through social interaction, in H. Foot, M. Morgan y R. Shute (comps.), *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- DOISE, W., DESCHAMP, J.C. Y MUGNY, G. (1980). *Psicología Social Experimental*, Barcelona: Ed. Hispano-Europea.
- DOISE, W. & HANSELMANN, C. (1991). Conflict and social marking in the acquisition of operational thinking, *Learning and Instruction*, 1(2), 103-118.
- EDMONDS, R. (1979a). Some schools work and more can, *Social Policy*, 9, pp. 28-32.
- EDMONDS, R. (1979b). Effective schools for the Urban Poor, *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- ELLIOTT, J. (1990). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1986). *Innovación e Investigación Educativa*:

- Introducción, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, 5-44.
- ESCUADERO, 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.
- ESCUADERO, 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.
- ESCUADERO, J. M. (1990b). Formación centrada en la escuela, en J. López Yáñez 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.
- ESCUADERO, J.M. (1992). Innovación y desarrollo organizativos 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.).
- ESCUADERO, J. M. y BOLIVAR, A. (1994). 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.
- FABRA, M. Ll. (1992). El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas, *Aula de Innovación Educativa*, 9, 5-11.
- FABRA, M. LL. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- 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.
- FLAVELL, J. H., BOTKIN, P.T., FRY, C. L. WRIGTH, J. W. Y JARVIS, P. E. (1968). *The development of role-taking and communications skill in children*. New York: John Wilwy Sons.
- FORMAN, E. A. (1989). The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge, *International journal of Educational Research*,

13, 1, 55-70.

FORMAN, E. A. (1992) Discourse, intersubjectivity and the development of peer collaboration: a vygotskian approach, in L. T. Winegar y J. Valsiner (comps.), *Children's development within social contexts: Methatheoretical, theoretical and methodological issues*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

FORMAN, E. A. Y CAZDEN, C. B. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: El valor cognitivo de la interacción entre iguales, *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 139-157.

FORSYTH, D. L. (1989). *An introduction to group dynamics*. Monterey, CA:Brooks/Cole.

FREINET, C. (1975). *El texto libre*. Barcelona: Laia.

FREINET, C. (1976a). *Los planes de trabajo*. Barcelona: Laia.

FREINET, C. (1976b). *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona: Laia.

FREINET, C. (1976c). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Laia.

FREINET, C. y BALESSE, L. (1976). *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*. Barcelona: Laia.

FREINET, C. y SALENGROS, R. (1976). *Modernizar la escuela*. Barcelona: Laia.

FREINET, E. (1975). *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?*. Barcelona: Laia.

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.

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.

- GARVEY, C. (1974). Some properties of social play, *Meril Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 20(3).
- GENTO, S. (1994). Participación en la gestión educativa. Madrid: Santillana.
- GERRIS, J. R. M. (1981). School education and social development. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987). Luces y sombras de un proyecto, *Cuadernos de Pedagogía*, 152 (octubre), 84-88.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989a). Proyectos curriculares ¿posibilidad al alcance de los profesores?, *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 14-16.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989b). Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica, *Investigación en la Escuela*, 7, 3-21.
- GLICKMAN, C.D. (1985). The Supervisor's Challenge: Changing The Teacher's Work Environment, *Educational leadership*, 42 (4), 38-40.
- GONZÁLEZ, M. P., SILVA, M. y CORNEJO, J. M. (1996). Equipos de trabajo efectivos. Barcelona: PPU.
- GÜEMES, R. (1994). Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos. Universidad de La Laguna: Tesis Doctoral.
- HARGREAVES, D. (1978). Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea.
- 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: Teacher's College Press/Cassel, 216-240.
- HARGREAVES, A. (1993). Individualism and Individuality: Reinterpreting the

- Teachers Culture, *International Journal of Educational Research*, 19(3), 227-246.
- HARGREAVES, A. (1994/95). La modificación de las culturas de trabajo de la Enseñanza, *kikiriki*, vol. 35 (dic-feb).
- HARGREAVES, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. & DAWE, R. (1990). Paths of Professional Development: Contrived Collegiality. The Micropolitics of Teacher Collaboration, in J. Blasé (Ed.) *The politics of life in schools. Power, conflict and cooperation*. Newbury Park, Calif.: Sage Pub., 46-72.
- 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 Bases Review for School Improvement: A preliminary state of the art. Leuven: Acco.
- 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.
- IMBERNON, F. (1987). Una alternativa pedagógica. Barcelona: Laia.
- JOHNSON, D. W. (1972). *Psicología Social de la Educación*. Buenos Aires Kapelusz.
- JOHNSON, D. W. (1975a). Cooperativeness and social perspective taking, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 241-244.
- JOHNSON, D. W. (1975b). Affective perspective-taking and cooperative predisposition, *Developmental Psychology*, 11, 869-870.
- JOHNSON, D. W. (1978). Conflict Management in the school and classroom, in Bar-Tal & Saxe (Eds.), *Social Psychology of Education*, New York, Wiley & Sons, 299-326.

- JOHNSON, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education, *Educational Researcher*, 10, 5-10.
- JOHNSON, R. T. (1976). *Teacher Collaboration, Principal Influence and Decision Making in Elementary Schools. Technical Report N° 48*. Stanford, Calif.: Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University. ED 126083. 100 p.
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R. T. (1974). Instructional Goal Structure: Cooperative, Competitive, or Individualistic, *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1981). Building Friendships Between Handicapped and Nonhandicapped Students: Effects of Cooperative and Individualistic Instruction, *American Educational Research Journal Winter*, 18, 4, 415-423.
- JOHNSON, D.W . & JOHNSON, R. T. (1983). The Socialization and Achievement Crises: Are Cooperative Learning Experiences the Solution?. En Y. Bickman (Ed.), *Applied Social Psychology Annual*, 4, 119-164, Beverly Hills, CA, Sage.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1985). Student-student interaction: ignored but powerful, *Journal of Teacher Education*, 36, 4, 22-26.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1986a). Motivational processes In cooperative, competitive, and individualistic learning situations, in C. Ames & R. Ames (Eds.), *Attitudes and attitude change in special education: Its theory and practice*, New York: Academic Press, 249-286.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1986b). Impact of classroom organization and instructional methods on the effectiveness of mainstreaming, in C. J. Meisel (cmp.), *Mainstreaming handicapped children: Outcomes, controversies and new directions*. Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum, 219-250.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1990a). *Cooperation and competition: Theory and research*. Hillsdale: N. J. Lawrence Erlbaum.

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1990b). Using cooperative learning in math, in N. Davidson (ED.), *Cooperative learning in mathematics: A handbook for teachers*. New York: Addison-Wesley, 103-125.

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1992a). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Minneapolis: Interaction Book Company.

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1992b). Positive interdependence: key to effective cooperation. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (comps.), *Interaction in cooperative groups, The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, F. P. (1994). *Joining together: Group theory and group skills*. Prentice-Hall Int. 4<sup>a</sup> ed.

JOHNSON, D. W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, D. & SKON, L. (1981). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*, 89, 1, 47-62.

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R., STANNE, M. Y GARIBALDI, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The Journal of Psychology*, 130 (4), 507-516.

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.

LEVINE, J. M. & MORELAND, R. L. (1990). Progress in small groups research, *Annual Review of Psychology*, 41, pp. 585-684.

LITTLE, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success, *American Educational Research Journal*, vol. 19, 3, 325-340.

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-Koehler (Ed.) *Educator's Handbook: A Research Perspective*. New York: Longman, 1987, pp. 491-518).

- LITTLE, J. W. (1990b). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, *Teachers College Record*, vol. 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.
- MAHAFFY, J. E. (1989). Collegial Support System. Portland, Or.: Northwest Regional Educational Laboratory (draft copy).
- MALLER, J. B. (1929). *Cooperation and Competition*, Nueva York: Teachers College, Universidad de Columbia.
- MARCELO, 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 abril).
- MARTIN, W. B. W. (1972). *Interaction in the School: A Study in Negotiation*. Unpublished Ph. D. Dissertation, Toronto, Ontario: York University.
- MARTIN, W. B. W. (1975). The Negotiated Order of Teachers in Team Teaching Situations, *Sociology of Education*, 48(Spring), 202-222.
- MASENGKAY, Z. S., McCLUSE, K. A., McINTYRE, C. W., SIMSKING, J., VAUGHN, B. E. Y FLAVELL, J. H. (1974). Early development of inferences about visual perceptos of others, *Child Development*, 45(2), 357.
- McDONALD, B. (1991). Critical Introduction: from Innovation to Reform – A Framework for Analysing Change, in Rudduck, J., *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 1-13.

MEAD, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: Universidad de Chicago Press (Traducción castellana en Paidós, Buenos Aires, 1972).

MELERO, M. A. Y FERNÁNDEZ, P. (1995). El aprendizaje entre iguales, en Melero, M. A. Y Fernández, P., *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S. A.

MOESSINGER, P. (1974). Etude génétique d'échange, *Cahiers de Psychologie*, 17, 118-123.

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.

MUGNY, G. (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berna: Peter Lang.

MUGNY, G. y DOISE, w. (1978a). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.

MUGNY, G. y DOISE, w. (1978b). Factores sociológicos y psicosociológicos del desarrollo cognitivo. *Anuario de Psicología*, 21, 5-25.

MUGNY, G. y PÉREZ, J.A. (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.

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 Primary School*. London: Cassell.

NIELSEN, R. (1951). *Le Développement de la sociabilité chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

NÚÑEZ, T y LOSCERTALES, f. (1996). *El Grupo y su Eficacia*. Barcelona: EUB.

- OCDE (1991). Escuelas y calidad de la enseñanza. Barcelona: Paidós/MEC.
- OJA, S. N. & HAM, M. C. (1984). A cognitive-Developmental Approach to Collaborative Action Research with Teachers, *Teachers College Record*, 86(1), 171-192.
- OVEJERO, A. (1990). El aprendizaje cooperativo. Barcelona: PPU.
- PEREDA, S. (1987). Psicología Experimental. I. Metodología. Madrid: Ediciones Pirámide.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1979). La construcción de la inteligencia en la interacción social. Madrid: Visor.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1980). Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative, *Revue Française de Pédagogie*, 53.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1982). Approaches in the social psychology of learning of learning and group work, in P. Stringer (Comp.), *Confronting social issues*, New York: Academic Press.
- PERRET-CLERMONT, A. N., MUGNY, G. Y DOISE, W. (1976). Une approche psychosociologique du développement cognitif, *Archives de Psychosociologie du développement cognitif*, *Archives de Psychologie*, 44, 135-144.
- PIAGET, J. (1923). El lenguaje y el pensamiento del niño. Buenos Aires:Guadalupe, 1976.
- PIAGET, J. (1947). La psychologie de l'intelligence. Paris: Armand Colin.
- PIAGET, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Presses Univers. De France (trad. cast. Fontanella, 1971).
- POZO, J. I. (1996). Aprendices y maestros. Madrid: Alianza Editorial.
- PURKEY, S. C. & SMITH, M. S. (1983). Effective Schools: A Review, *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- PURKEY & SMITH (1985a). School Reform: The District Policy Implications of

the Effective Schools literature, *The Elementary Schools*, New York: Academic Press, 181-200.

PURKEY & SMITH (1985b). Educational Policy and School Effectiveness, in G. R. Austin & H. Garber (Eds.), *Research on Exemplary Schools*, New York: Academic Press, 181-200.

ROGOFF, B. (1990). Adult assistance of children's learning, in T.R. Raphall (Ed.), *The context of school-based literacy*. New York: Random House.

ROSENHOLTZ, S. & KYLE, S. J. (1984). Teacher isolation: Barrier to Professionalism, *American Educator*, Winter, 10-15.

RUE, J. (1989). El trabajo cooperativo por grupo. *Cuadernos de Pedagogía*, 179, 18-21.

RUNKEL, P. J. & SCHMUCK, R. A. (1984). The Place of Organizational Development in Schools, in D. Hopkins & M. Wideen (Eds.) *Alternative Perspectives on School Improvement*. London: The Falmer Press, 153-163.

SANTANA, P. J. (1995). Condiciones Organizativas para el trabajo conjunto entre profesores. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.

SCOTT, J. J. & SMITH, S. C. (1987). From Isolation to Collaboration: Improving the Work Environment of Teaching. Synthesis of Literature. Eugene, Or.: ERIC Clearinghouse on Educational Management, Univ. of Oregon/North Central Regional Educational Laboratory (ED 287 215).

SCHMUCK, R. A. (1978). Applications of Social Psychology to classroom life, in Bar-Tal y Saxe (Eds.), *Social Psychology of Education*, New York: Wiley y Sons. pp.231-255.

SHARAN, S. (1980). Cooperative learning in teams: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations, *Review of Educational Research*, 50, 241-272.

SHARAN, S., AMIR, Y. & BEN-ARI, R. (1984). School Desegregation: Some Challenges ahead, in Y. Amir y S. Sharan (Eds.), *School desegregation: Cross-cultural Perspectives*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

SHARAN, S. & SHARAN, Y. (1976). *Small-group teaching*. Englewood Cliffs,

NJ:  
Educational Technology Publications.

SHOWERS, B. (1985). Teachers Coaching, *Educational Leadership*, 42(7), 43-48.

SIERRA, S. (1979). Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios. Madrid: Paraninfo.

SIROTNIK, K. A. (1984). An Outcome-Free Conception of Schooling: Implications School-Based Inquiry and Information Systems, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6 (3), 227-239.

SLAVIN, R. E. (1979). Effects of Biracial Teams on Cross-Racial Friendships. *Journal of Education Psychology*, 71, 1979, 381-387.

SLAVIN, R.E. (1980). Cooperative learning, *Review of Educational Research*, 50, 315-342.

SLAVIN, R. E. (1983a). Cooperative learning. Nueva York: Longman.

SLAVIN, R. E. (1983b). When does cooperative learning increase student achievement?, *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.

SLAVIN, R. E. (1986). Team accelerated instruction-mathematics. Watertown, MA: Matery Education Corporation.

SLAVIN, R. E. (1990). Cooperative learning. Theory, research and practice. Bostón: Allyn and Bacon.

SLAVIN, R. E. (1992a). Aprendizaje cooperativo. En C. Rogers y P. Kutnick (comps.), *Psicología social de la escuela primaria*, Barcelona: Paidós.

SLAVIN, R. E. (1992b). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspective, in R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (comps.), *Interaction in cooperative group. The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

SLAVIN, R. E.; SHARAN, S.; KAGAN, S.; HERTZ-LAZAROWITZ, R.; WEBB, C. Y SCHMUCK, R. (Eds.) (1985). Learning to cooperate, cooperating to learn. New York: Plenum Press.

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.

STENHOUSE, L (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

THOMPSON, J. D. (1967). Organizations in Action. New York: McGraw-Hill.

THORNDIKE, R. L. (1938). On what type of task will a group do well?, *Journal of Abnorm. Sociology Psychology*, 33, 409-413.

TORRES, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid: Morata.

TRIPLETT, N. (1897). The dynamogenic factors in pace-making and competition, *American Journal of Psychology*, 9, 507-533.

VYGOTSKY, L.S. (1934). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar, en Luria, Leontiev y Vygotsky (Eds.). (1973), *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.

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.

WEBB, N. M. (1980). Group process and learning in an interacting groups. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 2, 10-15.

WEBB, N. (1988). Small Group Problem-Solving: peer Interaction and Learning. New Orleans: Educational Ressearch Association.

WILSON, B. L. & CORBETT, H. D. (1983). Organization and Change: The Effects of School Linkages on the Quantity of Implementation, *Educational Administration Quarterly*, 19, 4, 85-104.

ZABALZA, M. A. (1991). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

ZAHORIK, J. A. (1987). Teachers Collegial Interaction: An Exploratory Study, *The Elementary School Journal*, vol. 87, 4, 385-396.

## INDICE APÉNDICES

1. CARTA ENVIADA A LOS CENTROS.....	328
2. CUESTIONARIOS.....	330
3. CORRELACIONES.....	346
4. DETERMINANTES SOCIODEMOGRÁFICOS.....	393
5. TÉCNICAS DE TRABAJO EN GRUPO.....	410
6. GUIÓN DE LA ENTREVISTA.....	424
7. TRANSCRIPCIONES.....	427
8. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.....	550

La Laguna, 7 de febrero de 1996

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 y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna con el propósito de estudiar algunos factores que potencian o dificultan el trabajo en equipo del profesorado, así como ver su influencia en el tipo de aprendizaje que se desarrolla en el aula.

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, así como que estrategias serían las adecuadas para desarrollar el trabajo cooperativo entre los alumnos.

En cualquier caso, si se llegan a hacer públicos los resultados de la investigación, nos comprometemos 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 atte.,

Juvenal Padrón Fragoso.

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA Y DEL COMPORTAMIENTO**

CUESTIONARIO SOBRE ESTILO DE  
TRABAJO  
DEL PROFESORADO Y TRABAJO  
COOPERATIVO DE LOS ALUMNOS

**CENTRO SUPERIOR DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA**

Apreciado profesor/a:

Este cuestionario ha sido elaborado para recoger información acerca de determinadas condiciones organizativas de los centros educativos que pudieran tener influencia en las posibles relaciones entre el estilo de trabajo del profesorado (trabajar aisladamente o en equipo) y las condiciones didácticas que caracterizan el trabajo en el aula (aprendizaje individual o aprendizaje cooperativo).

Este trabajo está integrado en una línea de investigación iniciada en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna, con el objeto de:

1) Identificar el modelo de relaciones de trabajo que predomina entre el profesorado en los centros de Educación Infantil y Primaria de Tenerife y las condiciones organizativas básicas que hacen factible el trabajo colaborativo.

2) Estudiar la influencia que pudiera tener el modelo de trabajo del profesorado entre sí con el estilo de enseñanza ejercido, y en concreto con el aprendizaje colaborativo.

El cuestionario para el cual pedimos su colaboración está estructurado en tres partes, cada una de las cuales tiene sus propias instrucciones que le orientarán acerca de cómo cumplimentar cada una de ellas. Las hemos denominado de la siguiente manera:

- a) TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES/AS.
- b) CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO.
- c) CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Al participar en el estudio que estamos realizando, su centro recibirá un informe relativo a los aspectos mencionados más arriba, a partir del análisis de los datos recogidos en éste. Se respetará la confidencialidad del estudio, no identificando el nombre del centro donde fueron recogidos tales datos, ni de las personas participantes.

Al responder al cuestionario es fundamental que de su opinión con respecto a su centro y a su propia práctica profesional.

Agradeciéndole de antemano su amable colaboración, reciba nuestro cordial saludo y disposición para colaborar con Vd. en cualquier problema de enseñanza en que necesite asesoramiento por parte de nuestro departamento.

Juvenal Padrón Fragoso

**ANTES DE CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO RESPONDA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS, MARCANDO CON UNA (X), O EN SU CASO CON LA RESPUESTA.**

1.1.- ¿Cuántos años lleva impartiendo clases? .....

1.2.- ¿Cuántos años lleva enseñando la misma asignatura o ciclo? ..

1.3.- ¿Cuántos cursos completos lleva en el centro? .....

1.4.- ¿Cuál es su situación administrativa?

- Definitivo ( )

- No definitivo ( )

1.5.- ¿Forma parte actualmente del equipo directivo del centro?

- Si ( )

- No ( )

1.6.- ¿Ha formado parte alguna vez del equipo directivo del centro?

- Si ( )

- No ( )

1.7.- ¿A qué nivel y ciclo le da clases actualmente?

<u>Enseñanza</u>	<u>Nivel</u>	<u>Ciclo</u>
E. INFANTIL	-----	-----
E. PRIMARIA	-----	-----
E.G.B.	-----	-----

1.8.- ¿A qué Departamento/s pertenece?

- Departamento/s: .....

## 1ª PARTE

### TIPOS DE RELACIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESORES/AS

Instrucciones para cumplimentar las cuestiones de esta primera parte:

- A)** Considere el **centro educativo** donde trabaja actualmente en su conjunto, como un **TODOS**, y responda de acuerdo a las formas de conducta predominantes en él.
- B)** Lea atentamente cada grupo de cuatro afirmaciones y escoja sólo **UNA**, aquella que mejor describe cómo funciona su centro, haciendo caso a su primera intuición.
- C)** Cuando dude entre dos respuestas escoja aquella que se da más frecuentemente o que es más característica de su centro, aunque la otra también se dé.

---

Autor: Pablo J. Santana Bonilla. Adaptado por Miriam B. Morales Rodríguez

Piense en el centro educativo en que trabaja y **rodee con un círculo** la letra de cada fila que corresponde a la frase que, según su opinión, describe mejor la manera en que actualmente funciona.

**EN EL CENTRO EDUCATIVO EN QUE TRABAJA:**

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, etc.), 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 una 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.
A	B	C	D

Los profesores nunca piden ayuda ni aconsejan a otros compañeros en cuanto a contenidos, métodos o materiales de enseñanza.	Un profesor solamente aconseja 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

## 2ª PARTE

### CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

Instrucciones para completar esta segunda parte:

**A)** Para responder a las primeras diecisiete primeras preguntas, considere **SU CENTRO EDUCATIVO** como un **TODO**.

**B)** Para responder a las tres últimas, considere el **CICLO Y/O DEPARTAMENTO** al que pertenece.

**C)** Lea detenidamente cada afirmación, y valore la situación de su centro (primeras diecisiete preguntas) o de su seminario y/o departamento (tres últimas preguntas), respecto al asunto que en ella se expone, rodeando con un círculo el número que corresponda.

**D)** Tenga en cuenta que se pide que valore cada afirmación **NO** de acuerdo a sus preferencias personales, sino según **FUNCIONA ACTUALMENTE SU CENTRO**.

Haga la valoración según la siguiente escala:

<b>En ninguna medida</b> <b>1</b>	<b>En alguna medida</b> <b>2</b>	<b>En bastante medida</b> <b>3</b>	<b>En gran medida</b> <b>4</b>
--------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------

.....  
Autor: Pablo J. Santana Bonilla. Adaptado por Miriam B. Morales Rguez.

<b>En ninguna medida</b> <b>1</b>	<b>En alguna medida</b> <b>2</b>	<b>En bastante medida</b> <b>3</b>	<b>En gran medida</b> <b>4</b>
--------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------

**RESPECTO A CÓMO FUNCIONA SU CENTRO:**

1.- ¿En qué medida el **director/a del centro** promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos y/o Departamentos:

- (a) reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?.....1 2 3 4
- (b) dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?.....1 2 3 4
- (c) explicando en detalle cómo trabajar en equipo?.....1 2 3 4

2.- ¿En qué medida el **equipo directivo del centro** promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos y/o Departamentos:

- (a) reservando tiempo al elaborar los horarios, para que podamos reunirnos?.....1 2 3 4
- (b) dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?.....1 2 3 4
- (c) explicando en detalle cómo trabajar en equipo?.....1 2 3 4

3.- ¿En qué medida los **ciclos y/o departamentos** del centro funcionan:

- (a) de forma continuada a lo largo del curso escolar?.....1 2 3 4
- (b) de forma efectiva a lo largo del curso escolar?.....1 2 3 4
- (c) según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades, y normas compartidas por todos?.....1 2 3 4

4.- ¿En qué medida los **coordinadores de Ciclo y/o Departamento** del centro:

- (a) son aceptados por todos sus miembros?.....1 2 3 4
- (b) dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?.....1 2 3 4

<b>En ninguna medida</b> <b>1</b>	<b>En alguna medida</b> <b>2</b>	<b>En bastante medida</b> <b>3</b>	<b>En gran medida</b> <b>4</b>
--------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------

**5.-** ¿En qué medida los **coordinadores de Ciclo y/o Departamento** del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado:

**(a)** dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?.....1 2 3 4

**(b)** explicando en detalle cómo trabajar en equipo?.....1 2 3 4

**6.-** ¿En qué medida el **horario** del centro facilita:

**(a)** que todo el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?.....1 2 3 4

**(b)** que el profesorado perteneciente a los Ciclos y/o Departamentos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?.....1 2 3 4

**7.-** ¿En qué medida los **espacios** de que dispone el centro son suficientes y adecuados para:

**(a)** las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?.....1 2 3 4

**(b)** las reuniones del profesorado de los Ciclos y/o Departamentos?.....1 2 3 4

**8.-** ¿En qué medida la **formación** que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo, y el desarrollo de reuniones?.....1 2 3 4

**9.-** ¿En qué medida la **formación** recibida contribuye al trabajo en equipo en el centro?.....1 2 3 4

**10.-** ¿En qué medida la **ayuda y asesoramiento** que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo, y el desarrollo de reuniones?.....1 2 3 4

**11.-** ¿En qué medida la **ayuda y asesoramiento** que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?.....1 2 3 4

<b>En ninguna medida</b> <b>1</b>	<b>En alguna medida</b> <b>2</b>	<b>En bastante medida</b> <b>3</b>	<b>En gran medida</b> <b>4</b>
--------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------

12.- ¿En qué medida los **materiales curriculares** (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro:

(a) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores/as?.....1 2 3 4

(b) son variados?.....1 2 3 4

(c) están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?.....1 2 3 4

13.- ¿En qué medida los **equipos** con que cuenta el centro **para hacer copias** (fotocopiadora, multicopista)

(a) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores/as?.....1 2 3 4

(b) funcionan adecuadamente?.....1 2 3 4

(c) están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?.....1 2 3 4

14.- ¿En qué medida los **apoyos** con que cuenta el centro (orientadores/as, psicólogos/as, pedagógos/as o especialistas en asignaturas) para la **enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales** contribuyen al trabajo en equipo?.....1 2 3 4

15.- ¿En qué medida los **apoyos** con que cuenta el centro (orientadores/as, psicólogos/as, pedagógos/as o especialistas en asignaturas) para la **enseñanza en su área y/o ciclo** contribuyen al trabajo en equipo?.....1 2 3 4

16.- ¿En qué medida los **apoyos** con que cuenta el centro (orientadores/as, psicólogos/as, pedagógos/as o especialistas en asignaturas) para la **elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro/Plan General de Centro** contribuyen al trabajo en equipo?.....1 2 3 4

<b>En ninguna medida</b> <b>1</b>	<b>En alguna medida</b> <b>2</b>	<b>En bastante medida</b> <b>3</b>	<b>En gran medida</b> <b>4</b>
--------------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------

17.- ¿En qué medida los **apoyos** con que cuenta el centro (orientadores/as, psicólogos/as, pedagogos/as o especialistas en asignaturas) para la **elaboración y seguimiento de proyectos de trabajo concretos** (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores/as) contribuyen al trabajo en equipo?.....1 2 3 4

**RESPECTO A CÓMO FUNCIONA SU CICLO:**

18.- ¿En qué medida mi **Ciclo** funciona:

(a) de forma continuada a lo largo del curso escolar?.....1 2 3 4

(b) de forma efectiva a lo largo del curso escolar?.....1 2 3 4

(c) según un esquema de trabajo ( exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades, y normas compartidas por todos?.....1 2 3 4

19.- ¿En qué medida mi **coordinador de Ciclo**:

(a) es aceptado por todos los miembros del grupo?.....1 2 3 4

(b) dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?.....1 2 3 4

20.- ¿En qué medida mi **coordinador de Ciclo** promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado:

(a) dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?.....1 2 3 4

(b) explicando en detalle cómo trabajar en equipo?.....1 2 3 4

### 3ª PARTE

#### CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Instrucciones para cumplimentar las cuestiones de esta primera parte:

**A)** Como comprobará, en esta parte del cuestionario se le ofrecen una serie de afirmaciones relativas a lo que hace en el aula, cada una de las cuales va acompañada por una escala de 6 puntos. Una vez lea detenidamente cada afirmación debe rodear con un círculo el valor de la escala que mejor refleja su situación. Tenga presente que debe responder **EN FUNCIÓN DE LO QUE HACE REALMENTE EN EL AULA Y NO DE ACUERDO CON SUS PREFERENCIAS PERSONALES.**

**B)** Solamente se puede señalar **UNA PUNTUACIÓN.**

**C)** Habrá dos tipos de afirmaciones o ítems:

-De **opinión.** Por ejemplo: **Las estrategias cooperativas se centran más en el proceso de aprendizaje que en los resultados finales.** En este tipo de ítem se responde en una escala que va de **Total Desacuerdo** a **Total Acuerdo.**

-De **acción.** Por ejemplo: **El contenido lo selecciono teniendo en cuenta la opinión de los grupos.** En este caso, la escala se desarrolla desde **Nunca** a **Siempre.**

Para ayudarle a comprender las explicaciones anteriores le pondremos a continuación otros ejemplos:

Ejemplo ítem de **OPINIÓN**:

**Fomento las estrategias cooperativas, porque:**

-Además del aprendizaje memorístico desarrollan otras capacidades intelectuales

Total desacuerdo					Total desacuerdo
1	2	3	4	5	6

Ejemplo ítem de **ACCIÓN**:

**El contenido lo selecciono:**

-A partir de lo que los alumnos ya saben

Nunca					Siempre
1	2	3	4	5	6

---

Autor: Juvenal Padrón Frago. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento.  
Universidad de La Laguna

**1. En mis clases desarrollo el trabajo cooperativo entre el alumnado, porque:**

-Se centran más en el proceso de aprendizaje que en los resultados finales.

Total desacuerdo					Total acuerdo	
1	2	3	4	5	6	

-Desarrollan un mayor sentimiento de pertenencia al grupo.

Total desacuerdo					Total acuerdo	
1	2	3	4	5	6	

-Dan lugar a producciones más elaboradas que las logradas por el mismo alumnado cuando trabaja individualmente.

Total desacuerdo					Total acuerdo	
1	2	3	4	5	6	

-El alumnado se valora entre sí más positivamente que en situaciones individuales (capacidad de cooperar, el respeto por las diferencias, el valor de los demás, etc.)

Total desacuerdo					Total acuerdo	
1	2	3	4	5	6	

-Además del aprendizaje memorístico desarrollan otras capacidades intelectuales.

Total desacuerdo					Total acuerdo	
1	2	3	4	5	6	

-Se muestran más adecuadas que las individuales para desarrollar individuos más autónomos.

Total desacuerdo					Total acuerdo	
1	2	3	4	5	6	

**2. Estimulo las diferencias de opinión que se originan en el grupo porque son un factor potenciador de la motivación.**

Siempre					Nunca	
1	2	3	4	5	6	

**3. La enseñanza cooperativa crea una mejor interacción educativa entre maestro-a y grupo.**

Total desacuerdo					Total acuerdo	
1	2	3	4	5	6	

**4. El método cooperativo ayuda al alumnado a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano.**

Total desacuerdo					Total acuerdo	
1	2	3	4	5	6	

**5. El alumnado aprende a construir hipótesis para explicar los hechos que estudian.**

Total desacuerdo					Total acuerdo	
1	2	3	4	5	6	

6. El trabajo en grupos cooperativos posibilita las discusiones abiertas en las que no se buscan respuestas definitivas a las cuestiones planteadas.

Total desacuerdo					Total acuerdo
1	2	3	4	5	6

7. Utilizo preferentemente estrategias que permitan al alumnado descubrir el conocimiento por si mismo.

Nunca					Siempre
1	2	3	4	5	6

8. El alumnado se distribuye la realización de las tareas, de manera que el trabajo de cada uno conecte con lo que están haciendo en el resto del grupo .

Nunca					Siempre
1	2	3	4	5	6

9. Refuerzo la interacción del alumnado por medio del uso apropiado de habilidades sociales y la aplicación de recompensas (aumento del tiempo de recreo, etc.).

Nunca					Siempre
1	2	3	4	5	6

10. El contenido lo selecciono:

-Teniendo en cuenta la opinión de los grupos.

Nunca					Siempre
1	2	3	4	5	6

-A partir de lo que el alumnado ya sabe.

Nunca					Siempre
1	2	3	4	5	6

-Conectando con sus intereses.

Nunca					Siempre
1	2	3	4	5	6

-Partiendo de su entorno.

Nunca					Siempre
1	2	3	4	5	6

-Analizando su potencialidad para estimular la creatividad.

Nunca					Siempre
1	2	3	4	5	6

11. Organizo el contenido de modo que:

-Aparezca lo más integrado posible (mediante centros de interés, método de proyectos, ...), ante el alumnado para favorecer su estudio.

Nunca					Siempre
1	2	3	4	5	6

-El alumnado pueda encontrar sentido y relevancia al tema.

Nunca					Siempre
1	2	3	4	5	6

12. Organizo el espacio y el mobiliario en base al agrupamiento del alumnado en pequeños grupos.

Nunca  
1 2 3 4 Siempre  
5 6

13. Organizo y distribuyo el espacio según las tareas a realizar por los grupos en cada momento.

Nunca  
1 2 3 4 Siempre  
5 6

14. El tiempo dedicado a una actividad lo planteo de manera flexible, de acuerdo con el ritmo de aprendizaje.

Nunca  
1 2 3 4 Siempre  
5 6

15. El libro de texto es una fuente más de información, sin adquirir un papel predominante y/o exclusivo entre los recursos didácticos que empleo.

Nunca  
1 2 3 4 Siempre  
5 6

16. Uso con frecuencia otros espacios externos a la escuela (parajes naturales, monumentos, museos, barrio, etc.).

Nunca  
1 2 3 4 Siempre  
5 6

17. El alumnado interviene en la selección de materiales y medios en general.

Nunca  
1 2 3 4 Siempre  
5 6

18. El uso de los medios y materiales no es competencia exclusiva del profesor, también el alumnado tienen autonomía para ello.

Nunca  
1 2 3 4 Siempre  
5 6

19. Algunos de los materiales para trabajar son elaborados por el propio alumnado (entrevistas, fotos, etc.).

Nunca  
1 2 3 4 Siempre  
5 6

20. Cuando ejerzo la docencia:

-Actúo como un mediador que orienta, guía y facilita la reflexión del alumnado.

Nunca  
1 2 3 4 Siempre  
5 6

-Suscito en los miembros del grupo dudas sobre la validez de sus conocimientos previos acerca de los temas tratados.

Nunca  
1 2 3 4 Siempre  
5 6

-Atiendo a las peticiones de información y aclaración de conceptos, interpretación de datos, manejo de material bibliográfico o de otro tipo.

Nunca 1 2 3 4 Siempre 5 6

-Cuido de que cada uno de los miembros del grupo trabajen en todas y cada una de las tareas.

Nunca 1 2 3 4 Siempre 5 6

**21. El agrupamiento habitual para organizar al alumnado es el pequeño grupo.**

Nunca 1 2 3 4 Siempre 5 6

**22. Organizo los grupos de manera que:**

-La composición sea lo más heterogénea posible (sexo, personalidad, aptitudes, conocimientos previos, etc.).

Nunca 1 2 3 4 Siempre 5 6

-Cada uno de los miembros tenga las mismas posibilidades de hacer sus aportaciones particulares al trabajo general.

Nunca 1 2 3 4 Siempre 5 6

**23. El propio alumnado actúa de tutor, de manera que se ayuden mutuamente para solventar las dificultades de unos y otros.**

Nunca 1 2 3 4 Siempre 5 6

**24. En cada grupo el alumnado comparte el material de trabajo.**

Nunca 1 2 3 4 Siempre 5 6

**25. Al evaluar tengo en cuenta:**

-El desarrollo de las habilidades de búsqueda, investigación y análisis desarrolladas por el alumnado.

Nunca 1 2 3 4 Siempre 5 6

-Que el alumnado haya desarrollado aspectos tales como la comunicación interpersonal, la motivación, las habilidades de negociación y gestión, etc.

Nunca 1 2 3 4 Siempre 5 6

**26. Para evaluar tengo en cuenta:**

-La observación del trabajo diario del alumnado como información básica para su evaluación.

Nunca 2 3 4 Siempre  
1 5 6

-Que el grupo sea evaluado en función de las aportaciones individuales y del trabajo colectivo resultante.

Nunca 2 3 4 Siempre  
1 5 6

**27. El alumnado puede autoevaluar su trabajo, es decir, describir y valorar su propia actividad.**

Nunca 2 3 4 Siempre  
1 5 6

**28. El alumnado interviene en la valoración del trabajo realizado en el grupo por los otros compañeros.**

Nunca 2 3 4 Siempre  
1 5 6

**29. Entre los diferentes grupos se lleva a cabo una valoración de lo trabajos de los otros durante la puesta en común.**

Nunca 2 3 4 Siempre  
1 5 6

**30. El objeto principal de la evaluación no consiste únicamente en calificar al alumnado, sino en:**

Nunca 2 3 4 Siempre  
1 5 6

-Permitir establecer criterios claros para modificar o bien justificar mi proyecto didáctico.

Nunca 2 3 4 Siempre  
1 5 6

-Proporcionar al grupo la posibilidad de reflexionar acerca de lo que han hecho y cómo lo han hecho.

Nunca 2 3 4 Siempre  
1 5 6

-Que el alumnado conozca el desarrollo de sus capacidades con respecto a la situación inicial.

Nunca 2 3 4 Siempre  
1 5 6

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

### APÉNDICE 3

## CORRELACIONES ENTRE LOS CUESTIONARIOS "CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS" Y "CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO"

CUADRO A. Relaciones entre los *Objetivos* y las *Condiciones Organizativas*.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS	r(xy)	n	P
Política Institucional.	.1854	163	0.009
Organización de los Profesores en el Centro.	.2000	163	0.005
Organización de Espacios y Tiempos.	.1354	163	0.042
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo.	.1734	163	0.013
Apoyo Material.	-.0006	163	0.497
Asesoramiento Externo.	.0435	163	0.291
Organización del Profesorado en el Ciclo.	.1681	163	0.016

CUADRO 1. Relaciones entre los *Objetivos* y los ítems que componen la dimensión *Política Institucional*.

ITEMS	r(xy)	n	P
1 (a). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando el tiempo para que podamos reunirnos?.	.1062	163	0.089
1 (b). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1169	163	0.069
1 (c). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2172	163	0.003
2 (a). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?	.0387	163	0.312
2 (b). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1167	163	0.069
2 (c). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2393	163	0.001

CUADRO 2. Relaciones entre los *Objetivos* y los ítems que forman la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*.

ITEMS	r(xy)	n	P
3 (a). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	-.0382	163	.314
3 (b). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.1079	163	0.085
3 (c). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos?	.0780	163	0.161
4 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro son aceptados por todos sus miembros?	.0868	163	0.135
4 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1565	163	0.023
5 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.2635	163	0.0001
5 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.3178	163	0.0001

CUADRO 3. Relación entre los *Objetivos* y los ítems que forman la dimensión *Organización de Espacios y Tiempos*.

ITEMS	r(xy)	n	P
6 (a). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1399	163	0.037
6 (b). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1093	163	0.082
7 (a). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	.0228	163	0.386
7 (b). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	.1040	163	0.093

CUADRO 4. Relación entre los *Objetivos* y los ítems que forman la dimensión *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
8. ¿En qué medida <b>la formación</b> que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.2592	163	0.0001
9. ¿En qué medida <b>la formación</b> recibida contribuye al trabajo en equipo en el centro?	.2467	163	0.001
10. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	-.0305	163	0.349
11. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?	.0436	163	0.290

CUADRO 5. Relación entre los *Objetivos* y los ítems que forman la dimensión *Apoyo Material*.

ITEMS	r(xy)	n	p
12 (a). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (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?	-.1017	163	0.290
12 (b). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro son variados?	0.799	163	0.098
12 (c). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro, están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0461	163	0.280
13 (a). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores.	-.0137	163	0.431
13 (b). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista), funcionan adecuadamente?	-.0383	163	0.314
13 (c). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista), están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0252	163	0.375

CUADRO 6. Relación entre los *Objetivos* y los ítems que forman la dimensión *Asesoramiento Externo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
14. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	.1117	163	0.078
15. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.0710	163	0.184
16. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro / Plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	-.1235	163	0.058
17. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajos concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores contribuyen al trabajo en equipo?	.0710	163	0.184

CUADRO 7. Relación entre los *Objetivos* y los ítems que forman la dimensión *Organización del Profesorado en el Ciclo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
18 (a). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.1146	163	0.073
18 (b). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.1210	163	0.062
18 (c). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos)?	.0968	163	0.109
19 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?	.0841	163	0.143
19 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.0365	163	0.322
20 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.2267	163	0.002
20 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2043	163	0.004

CUADRO B. Relaciones entre los *Contenidos* y las *Condiciones Organizativas*.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS	r(xy)	n	p
Política Institucional.	.2800	163	0.0001
Organización de los Profesores en el Centro.	.2613	163	0.0001
Organización de Espacios y Tiempos.	.2083	163	0.004
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo.	.1909	163	0.007
Apoyo Material.	-.0129	163	0.435
Asesoramiento Externo.	.0105	163	0.447
Organización del Profesorado en el Ciclo.	.2590	163	0.0001

CUADRO 8. Relaciones entre los *Contenidos* y los ítems que componen la dimensión *Política Institucional*.

ITEMS	r(xy)	n	p
1 (a). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando el tiempo para que podamos reunirnos?.	.2111	163	0.003
1 (b). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1571	163	0.023
1 (c). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2594	163	0.0001
2 (a). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?	.2119	163	0.003
2 (b). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1938	163	0.007
2 (c). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2591	163	0.0001

CUADRO 9. Relaciones entre los *Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*.

ITEMS	r(xy)	n	p
3 (a). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.0961	163	0.111
3 (b). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.0945	163	0.115
3 (c). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos?	.1342	163	0.044
4 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro son aceptados por todos sus miembros?	.1127	163	0.076
4 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1818	163	0.010
5 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.2561	163	0.0001
5 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.3944	163	0.0001

CUADRO 10. Relación entre los *Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Organización de Espacios y Tiempos*.

ITEMS	r(xy)	n	p
6 (a). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1732	163	0.014
6 (b). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1793	163	0.011
7 (a). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	.0387	163	0.312
7 (b). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	.1847	163	0.009

CUADRO 11. Relación entre los *Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
8. ¿En qué medida <b>la formación</b> que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.2356	163	0.001
9. ¿En qué medida <b>la formación</b> recibida contribuye al trabajo en equipo en el centro?	.2714	163	0.0001
10. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	-.0306	163	0.349
11. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?	.0972	163	0.109

CUADRO 12. Relación entre los *Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Apoyo Material*.

ITEMS	r(xy)	n	p
12 (a). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (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?	-.1419	163	0.035
12 (b). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro son variados?	-.0277	163	0.363
12 (c). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro, están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0250	163	0.376
13 (a). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores.	.0103	163	0.448
13 (b). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), funcionan adecuadamente?	.0254	163	0.374
13 (c). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0267	163	0.368

CUADRO 13. Relación entre los *Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Asesoramiento Externo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
14. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	.0988	163	0.105
15. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.0917	163	0.122
16. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro / Plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	-.1701	163	0.015
17. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajos concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores) contribuyen al trabajo en equipo?	.0083	163	0.458

CUADRO 14. Relación entre los *Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Organización del Profesorado en el Ciclo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
18 (a). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.2006	163	
18 (b). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.2083	163	
18 (c). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos)?	.2128	163	
19 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?	.0988	163	
19 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1665	163	
20 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.2380	163	
20 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2547	163	

CUADRO C. Relaciones entre la *Selección de los Contenidos* y las *Condiciones Organizativas*.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS	r(xy)	n	p
Política Institucional.	.2440	163	0.001
Organización de los Profesores en el Centro.	.2230	163	0.002
Organización de Espacios y Tiempos.	.1671	163	0.016
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo.	.1750	163	0.013
Apoyo Material.	-.0170	163	0.415
Asesoramiento Externo.	-.0308	163	0.348
Organización del Profesorado en el Ciclo.	.2316	163	0.016

CUADRO 15. Relaciones entre la *Selección de Contenidos* y los ítems que componen la dimensión *Política Institucional*.

ITEMS	r(xy)	n	p
1 (a). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando el tiempo para que podamos reunirnos?.	.1823	163	0.010
1 (b). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1266	163	0.054
1 (c). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2244	163	0.002
2 (a). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?	.1894	163	0.008
2 (b). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1716	163	0.014
2 (c). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2327	163	0.001

CUADRO 16. Relaciones entre la *Selección de Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*.

ITEMS	r(xy)	n	p
3 (a). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.0529	163	0.251
3 (b). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.0580	163	0.231
3 (c). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos?	.0796	163	0.156
4 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro son aceptados por todos sus miembros?	.1013	163	0.099
4 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1757	163	0.012
5 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.2425	163	0.001
5 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.3741	163	0.0001

CUADRO 17. Relación entre la *Selección de Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Organización de Espacios Y Tiempos*.

ITEMS	r(xy)	n	p
6 (a). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1536	163	0.025
6 (b). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1512	163	0.027
7 (a). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	.0027	163	0.486
7 (b). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	.1572	163	0.023

CUADRO 18. Relación entre la *Selección de Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
8. ¿En qué medida <b>la formación</b> que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.2178	163	0.003
9. ¿En qué medida <b>la formación</b> recibida contribuye al trabajo en equipo en el centro?	.2489	163	0.001
10. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	-.0404	163	0.304
11. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?	.0989	163	0.104

CUADRO 19. Relación entre la *Selección de Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Apoyo Material*.

ITEMS	r(xy)	n	p
12 (a). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (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?	-.1589	163	0.021
12 (b). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro son variados?	-.0286	163	0.359
12 (c). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro, están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0340	163	0.333
13 (a). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores.	-.0018	163	0.491
13 (b). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista), funcionan adecuadamente?	.0268	163	0.367
13 (c). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista), están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	0.252	163	0.365

CUADRO 20. Relación entre la *Selección de Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Asesoramiento Externo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
14. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	.0667	163	0.199
15. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.0546	163	0.245
16. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro / Plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	-.2017	163	0.005
17. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajos concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores) contribuyen al trabajo en equipo?	-.0171	163	0.414

CUADRO 21. Relación entre la *Selección de Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Organización del Profesorado en el Ciclo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
18 (a). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.1320	163	0.046
18 (b). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.1705	163	0.015
18 (c). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos)?	.1631	163	0.019
19 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?	.0848	163	0.141
19 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1654	163	0.017
20 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.2294	163	0.002
20 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2714	163	0.0001

CUADRO D. Relaciones entre la *Organización de los Contenidos* y las *Condiciones Organizativas*.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS	r(xy)	n	p
Política Institucional.	.2828	163	0.0001
Organización de los Profesores en el Centro.	.2749	163	0.0001
Organización de Espacios y Tiempos.	.2436	163	0.001
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo.	.1726	163	0.014
Apoyo Material.	.0003	163	0.498
Asesoramiento Externo.	.1034	163	0.095
Organización del Profesorado en el Ciclo.	.2480	163	0.001

CUADRO 22. Relaciones entre la *Organización de Contenidos* y los ítems que componen la dimensión *Política Institucional*.

ITEMS	r(xy)	n	p
1 (a). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando el tiempo para que podamos reunirnos?.	.2172	163	0.003
1 (b). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1826	163	0.010
1 (c). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2657	163	0.0001
2 (a). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?	.2030	163	0.005
2 (b). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1895	163	0.008
2 (c). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2455	163	0.001

CUADRO 23. Relaciones entre la *Organización de Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*.

ITEMS	r(xy)	n	p
3 (a). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.1684	163	0.016
3 (b). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.1517	163	0.027
3 (c). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos?	.2221	163	0.002
4 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro son aceptados por todos sus miembros?	.1068	163	0.087
4 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1437	163	0.034
5 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.2139	163	0.003
5 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.3280	163	0.0001

CUADRO 24. Relación entre la *Organización de Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Organización de Espacios y Tiempos*.

ITEMS	r(xy)	n	p
6 (a). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1685	163	0.016
6 (b). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1928	163	0.007
7 (a). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	.1110	163	0.079
7 (b). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	.1953	163	0.006

CUADRO 25. Relación entre la *Organización de Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
8. ¿En qué medida <b>la formación</b> que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.2090	163	0.004
9. ¿En qué medida <b>la formación</b> recibida contribuye al trabajo en equipo en el centro?	.2453	163	0.001
10. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.0010	163	0.495
11. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?	.0652	163	0.204

CUADRO 26. Relación entre la *Organización de Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Apoyo Material*.

ITEMS	r(xy)	n	p
12 (a). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (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?	-.0616	163	0.217
12 (b). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro son variados?	-.0175	163	0.412
12 (c). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro, están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	-.0031	163	0.485
13 (a). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores.	.0354	163	0.327
13 (b). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), funcionan adecuadamente?	.0150	163	0.424
13 (c). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0178	163	0.411

CUADRO 27. Relación entre la *Organización de Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Asesoramiento Externo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
14. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	.1447	163	0.033
15. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.1514	163	0.027
16. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro / Plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	-.0480	163	0.272
17. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajos concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores) contribuyen al trabajo en equipo?	.0649	163	0.205

CUADRO 28. Relación entre la *Organización de Contenidos* y los ítems que forman la dimensión *Organización del Profesorado en el Ciclo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
18 (a). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.3019	163	
18 (b). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.2359	163	
18 (c). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos)?	.2667	163	
19 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?	.1027	163	
19 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1209	163	
20 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.1894	163	
20 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.1427	163	

CUADRO E. Relaciones entre la *Metodología* y las *Condiciones Organizativas*.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS	r(xy)	n	p
Política Institucional.	.2655	163	0.0001
Organización de los Profesores en el Centro.	.3182	163	0.0001
Organización de Espacios y Tiempos.	.1699	163	0.015
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo.	.1666	163	0.017
Apoyo Material.	.0529	163	0.251
Asesoramiento Externo.	.0799	163	0.155
Organización del Profesorado en el Ciclo.	.3136	163	0.0001

CUADRO 29. Relaciones entre la *Metodología* y los ítems que componen la dimensión *Política Institucional*.

ITEMS	r(xy)	n	p
1 (a). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando el tiempo para que podamos reunirnos?.	.2074	163	0.004
1 (b). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1707	163	0.015
1 (c). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.1846	163	0.009
2 (a). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?	.1602	163	0.021
2 (b). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.2668	163	0.0001
2 (c). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2357	163	0.001

CUADRO 30. Relaciones entre la *Metodología* y los ítems que forman la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*.

ITEMS	r(xy)	n	p
3 (a). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.1218	163	0.061
3 (b). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.0951	163	0.114
3 (c). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos?	.1719	163	0.014
4 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro son aceptados por todos sus miembros?	.2569	163	0.0001
4 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.2102	163	0.004
5 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.3344	163	0.0001
5 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.3840	163	0.0001

CUADRO 31. Relación entre la *Metodología* y los ítems que forman la dimensión *Organización de Espacios y Tiempos*.

ITEMS	r(xy)	n	p
6 (a). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1638	163	0.018
6 (b). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1554	163	0.024
7 (a). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	.0244	163	0.379
7 (b). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	.1294	163	0.050

CUADRO 32. Relación entre la *Metodología* y los ítems que forman la dimensión *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
8. ¿En qué medida <b>la formación</b> que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.1736	163	0.013
9. ¿En qué medida <b>la formación</b> recibida contribuye al trabajo en equipo en el centro?	.1506	163	0.027
10. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.0572	163	0.234
11. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?	.1189	163	0.065

CUADRO 33. Relación entre la *Metodología* y los ítems que forman la dimensión *Apoyo Material*.

ITEMS	r(xy)	N	p
12 (a). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (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?	-.0936	163	0.117
12 (b). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro son variados?	-.0682	163	0.193
12 (c). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro, están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0931	163	0.119
13 (a). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores.	.0625	163	0.214
13 (b). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), funcionan adecuadamente?	.1109	163	0.079
13 (c). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0981	163	0.106

CUADRO 34. Relación entre la *Metodología* y los ítems que forman la dimensión *Asesoramiento Externo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
14. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	0.934	163	0.118
15. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.1388	163	0.039
16. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro / Plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	-.0370	163	0.320
17. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajos concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores) contribuyen al trabajo en equipo?	.0463	163	0.279

CUADRO 35. Relación entre la *Metodología* y los ítems que forman la dimensión *Organización del Profesorado en el Ciclo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
18 (a). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.2202	163	0.002
18 (b). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.2185	163	0.003
18 (c). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos)?	.2562	163	0.0001
19 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?	.1741	163	0.013
19 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1868	163	0.008
20 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.3001	163	0.0001
20 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.3190	163	0.0001

CUADRO F. Relaciones entre la *Organización del Espacio* y las *Condiciones Organizativas*.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS	r(xy)	n	p
Política Institucional.	.1061	163	0.089
Organización de los Profesores en el Centro.	.1713	163	0.014
Organización de Espacios y Tiempos.	-.0045	163	0.477
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo.	.0489	163	0.268
Apoyo Material.	-.0560	163	0.239
Asesoramiento Externo.	-.0061	163	0.469
Organización del Profesorado en el Ciclo.	.1132	163	0.075

CUADRO 36. Relaciones entre la *Organización del Espacio* y los ítems que componen la dimensión *Política Institucional*.

ITEMS	r(xy)	n	p
1 (a). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando el tiempo para que podamos reunirnos?.	.1593	163	0.021
1 (b). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.0134	163	0.433
1 (c). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.0007	163	0.496
2 (a). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?	.1342	163	0.044
2 (b). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1383	163	0.039
2 (c). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.0647	163	0.206

CUADRO 37. Relaciones entre la *Organización del Espacio* y los ítems que forman la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*.

ITEMS	r(xy)	n	p
3 (a). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.0741	163	0.174
3 (b). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.0458	163	0.281
3 (c). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos?	.1025	163	0.096
4 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro son aceptados por todos sus miembros?	.2153	163	0.003
4 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.0889	163	0.129
5 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.1770	163	0.015
5 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.1682	163	0.016

CUADRO 38. Relación entre la *Organización del Espacio* y los ítems que forman la dimensión *Organización de Espacios y Tiempos*.

ITEMS	r(xy)	n	p
6 (a). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.0573	163	0.234
6 (b). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.0398	163	0.307
7 (a). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	-.0503	163	0.262
7 (b). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	-.0478	163	0.272

CUADRO 39. Relación entre la *Organización del Espacio* y los ítems que forman la dimensión *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
8. ¿En qué medida <b>la formación</b> que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.0869	163	0.135
9. ¿En qué medida <b>la formación</b> recibida contribuye al trabajo en equipo en el centro?	.0387	163	0.312
10. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	-.0073	163	0.463
11. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?	.0255	163	0.373

CUADRO 40. Relación entre la *Organización del Espacio* y los ítems que forman la dimensión *Apoyo Material*.

ITEMS	r(xy)	n	p
12 (a). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (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?	-.1242	163	0.057
12 (b). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro son variados?	-.1000	163	0.102
12 (c). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro, están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	-.0316	163	0.344
13 (a). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores.	-.0225	163	0.388
13 (b). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), funcionan adecuadamente?	-.0123	163	0.438
13 (c). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0112	163	0.444

CUADRO 41. Relación entre la *Organización del Espacio* y los ítems que forman la dimensión *Asesoramiento Externo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
14. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	-.0259	163	0.371
15. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.0694	163	0.189
16. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro / Plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	-.0699	163	0.188
17. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajos concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores) contribuyen al trabajo en equipo?	.0058	163	0.471

CUADRO 42. Relación entre la *Organización del Espacio* y los ítems que forman la dimensión *Organización del Profesorado en el Ciclo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
18 (a). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.0783	163	0.160
18 (b). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.0401	163	0.306
18 (c). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos)?	.1480	163	0.030
19 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?	.1206	163	0.063
19 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	-.0055	163	0.472
20 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.1145	163	0.073
20 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.1226	163	0.060

TABLA G. Relaciones entre la *Organización del Tiempo* y las *Condiciones Organizativas*.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS	r(xy)	n	p
Política Institucional.	.1841	163	0.009
Organización de los Profesores en el Centro.	.1662	163	0.017
Organización de Espacios y Tiempos.	.0942	163	0.116
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo.	.0882	163	0.132
Apoyo Material.	.0402	163	0.305
Asesoramiento Externo.	.1440	163	0.033
Organización del Profesorado en el Ciclo.	.2373	163	0.001

TABLA 43. Relaciones entre la *Organización del Tiempo* y los ítems que componen la dimensión *Política Institucional*.

ITEMS	r(xy)	n	p
1 (a). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando el tiempo para que podamos reunirnos?.	.1145	163	.1145
1 (b). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1216	163	.1216
1 (c). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.0659	163	0.202
2 (a). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?	.1722	163	0.014
2 (b). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.2296	163	0.002
2 (c). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.1577	163	0.022

TABLA 44. Relaciones entre la *Organización del Tiempo* y los ítems que forman la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*.

ITEMS	r(xy)	n	p
3 (a). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.0755	163	0.169
3 (b). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.1413	163	0.036
3 (c). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos?	.1357	163	0.042
4 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro son aceptados por todos sus miembros?	.1388	163	0.039
4 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.0892	163	0.129
5 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.1557	163	0.024
5 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.0932	163	0.118

TABLA 45. Relación entre la *Organización del Tiempo* y los ítems que forman la dimensión *Organización de Espacios y Tiempos*.

ITEMS	r(xy)	n	p
6 (a). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.0806	163	0.153
6 (b). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.0938	163	0.117
7 (a). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	.0458	163	0.281
7 (b). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	.0419	163	0.298

TABLA 46. Relación entre la *Organización del Tiempo* y los ítems que forman la dimensión *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
8. ¿En qué medida <b>la formación</b> que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.0759	163	0.168
9. ¿En qué medida <b>la formación</b> recibida contribuye al trabajo en equipo en el centro?	.0229	163	0.386
10. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.0689	163	0.191
11. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?	.0959	163	0.112

TABLA 47. Relación entre la *Organización del Tiempo* y los ítems que forman la dimensión *Apoyo Material*.

ITEMS	r(xy)	n	p
12 (a). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (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?	-.0128	163	0.436
12 (b). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro son variados?	-.0702	163	0.187
12 (c). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro, están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0118	163	0.440
13 (a). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores.	-.0637	163	0.209
13 (b). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista), funcionan adecuadamente?	-.0014	163	0.493
13 (c). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista), están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	-.0451	163	0.284

TABLA 48. Relación entre la *Organización del Tiempo* y los ítems que forman la dimensión *Asesoramiento Externo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
14. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	.1711	163	0.014
15. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.0768	163	0.165
16. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro /Plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	.1199	163	0.064
17. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajos concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores) contribuyen al trabajo en equipo?	.0726	163	0.179

TABLA 49. Relación entre la *Organización del Tiempo* y los ítems que forman la dimensión *Organización del Profesorado en el Ciclo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
18 (a). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.2056	163	0.004
18 (b). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.1704	163	0.015
18 (c). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos)?	.2128	163	0.003
19 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?	.1653	163	0.017
19 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1231	163	0.059
20 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.2044	163	0.004
20 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2074	163	0.004

TABLA H. Relaciones entre los *Medios y Recursos* y las *Condiciones Organizativas*.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS	r(xy)	n	p
Política Institucional.	.2790	163	0.0001
Organización de los Profesores en el Centro.	.3435	163	0.0001
Organización de Espacios y Tiempos.	.2018	163	0.005
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo.	.1941	163	0.007
Apoyo Material.	.1511	163	0.027
Asesoramiento Externo.	.0879	163	0.132
Organización del Profesorado en el Ciclo.	.3129	163	0.0001

CUADRO 50. Relaciones entre los *Medios y Recursos* y los ítems que componen la dimensión *Política Institucional*.

ITEMS	r(xy)	n	p
1 (a). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando el tiempo para que podamos reunirnos?.	.1582	163	0.022
1 (b). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1760	163	0.012
1 (c). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2818	163	0.0001
2 (a). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?	.0663	163	0.200
2 (b). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.2655	163	0.0001
2 (c). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.3150	163	0.0001

CUADRO 51. Relaciones entre los *Medios y Recursos* y los ítems que forman la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*.

ITEMS	r(xy)	n	P
3 (a). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.1425	163	0.035
3 (b). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.1082	163	0.085
3 (c). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos?	.1620	163	0.019
4 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro son aceptados por todos sus miembros?	.1742	163	0.013
4 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.2444	163	0.001
5 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.3600	163	0.0001
5 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.4838	163	0.0001

CUADRO 52. Relación entre los *Medios y Recursos* y los ítems que forman la dimensión *Organización de Espacios y Tiempos*.

ITEMS	r(xy)	n	p
6 (a). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1548	163	0.024
6 (b). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1756	163	0.012
7 (a). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	.0696	163	0.189
7 (b). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	.1567	163	0.023

CUADRO 53. Relación entre los *Medios y Recursos* y los ítems que forman la dimensión *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
8. ¿En qué medida <b>la formación</b> que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.2092	163	0.004
9. ¿En qué medida <b>la formación</b> recibida contribuye al trabajo en equipo en el centro?	.1772	163	0.012
10. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.0594	163	0.226
11. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?	.1367	163	0.041

CUADRO 54. Relación entre los *Medios y Recursos* y los ítems que forman la dimensión *Apoyo Material*.

ITEMS	r(xy)	n	p
12 (a). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (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?	-.0495	163	0.265
12 (b). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro son variados?	-.0014	163	0.493
12 (c). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro, están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.1758	163	0.012
13 (a). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores.	.1839	163	0.009
13 (b). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista), funcionan adecuadamente?	.1965	163	0.006
13 (c). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista), están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.1375	163	0.040

CUADRO 55. Relación entre los *Medios y Recursos* y los ítems que forman la dimensión *Asesoramiento Externo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
14. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	.0752	163	0.170
15. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.1328	163	0.046
16. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro / Plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	-.0438	163	0.290
17. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajos concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores) contribuyen al trabajo en equipo?	.1018	163	0.098

CUADRO 56. Relación entre los *Medios y Recursos* y los ítems que forman la dimensión *Organización del Profesorado en el Ciclo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
18 (a). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.1810	163	0.010
18 (b). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.1962	163	0.006
18 (c). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos)?	.2171	163	0.003
19 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?	.1091	163	0.083
19 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.2399	163	0.001
20 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.3153	163	0.0001
20 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.3778	163	0.0001

CUADRO I. Relaciones entre el *Papel del Profesor* y las *Condiciones Organizativas*.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS	r(xy)	n	p
Política Institucional.	.2091	163	0.004
Organización de los Profesores en el Centro.	.2233	163	0.002
Organización de Espacios y Tiempos.	.1513	163	0.027
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo.	.1365	163	0.041
Apoyo Material.	-.0211	163	0.395
Asesoramiento Externo.	.0627	163	0.213
Organización del Profesorado en el Ciclo.	.2324	163	0.001

CUADRO 57. Relaciones entre el *Papel del Profesor* y los ítems que componen la dimensión *Política Institucional*.

ITEMS	r(xy)	n	p
1 (a). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando el tiempo para que podamos reunirnos?.	.1339	163	
1 (b). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1509	163	
1 (c). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.1685	163	
2 (a). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?	.1579	163	
2 (b). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1798	163	
2 (c). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.1747	163	

CUADRO 58. Relaciones entre el *Papel del Profesor* y los ítems que forman la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*.

ITEMS	r(xy)	n	p
3 (a). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.0430	163	0.293
3 (b). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.0644	163	0.207
3 (c). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos?	.1105	163	0.080
4 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro son aceptados por todos sus miembros?	.2058	163	0.004
4 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1394	163	0.038
5 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.2493	163	0.001
5 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2963	163	0.0001

CUADRO 59. Relación entre el *Papel del Profesor* y los ítems que forman la dimensión *Organización de Espacios y Tiempos*.

ITEMS	r(xy)	n	p
6 (a). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1146	163	0.073
6 (b). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.0621	163	0.215
7 (a). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	.0665	163	0.200
7 (b). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	.1651	163	0.018

CUADRO 60. Relación entre el *Papel del Profesor* y los ítems que forman la dimensión *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
8. ¿En qué medida <b>la formación</b> que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.1078	163	0.085
9. ¿En qué medida <b>la formación</b> recibida contribuye al trabajo en equipo en el centro?	.1289	163	0.051
10. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.0654	163	0.204
11. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?	.1109	163	0.079

CUADRO 61. Relación entre el *Papel del Profesor* y los ítems que forman la dimensión *Apoyo Material*.

ITEMS	r(xy)	n	p
12 (a). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (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?	-.0564	163	0.237
12 (b). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro son variados?	-.0612	163	0.219
12 (c). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro, están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0471	163	0.275
13 (a). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores.	-.0511	163	0.259
13 (b). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista), funcionan adecuadamente?	-.0023	163	0.488
13 (c). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multicopista), están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0190	163	0.405

CUADRO 62. Relación entre el *Papel del Profesor* y los ítems que forman la dimensión *Asesoramiento Externo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
14. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	.1391	163	0.038
15. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.0912	163	0.123
16. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro / Plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	-.0170	163	0.415
17. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores,	-.0232	163	0.384

psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajos concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores) contribuyen al trabajo en equipo?			
---	--	--	--

CUADRO 63. Relación entre el *Papel del Profesor* y los ítems que forman la dimensión *Organización del Profesorado en el Ciclo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
18 (a). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.1532	163	
18 (b). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.1729	163	
18 (c). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos)?	.1804	163	
19 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?	.1300	163	
19 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1335	163	
20 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.2401	163	
20 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2293	163	

TABLA J. Relaciones entre el *Agrupamiento de los Alumnos* y las *Condiciones Organizativas*.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS	r(xy)	n	p
Política Institucional.	.1661	163	0.017
Organización de los Profesores en el Centro.	.2222	163	0.002
Organización de Espacios y Tiempos.	.1472	163	0.030
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo.	.0862	163	0.137
Apoyo Material.	.0729	163	0.178
Asesoramiento Externo.	.1039	163	0.093
Organización del Profesorado en el Ciclo.	.2118	163	0.003

CUADRO 64. Relaciones entre el *Agrupamiento de Alumnos* y los ítems que componen la dimensión *Política Institucional*.

ITEMS	r(xy)	n	p
1 (a). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando el tiempo para que podamos reunirnos?.	.1920	163	0.007
1 (b). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1443	163	0.033
1 (c). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.0193	163	0.404
2 (a). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?	.1572	163	0.023
2 (b). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.2012	163	0.005
2 (c). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.0723	163	0.180

CUADRO 65. Relaciones entre el *Agrupamiento de Alumnos* y los ítems que forman la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*.

ITEMS	r(xy)	n	p
3 (a). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.1681	163	
3 (b). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.0852	163	0.140
3 (c). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos?	.1575	163	0.022
4 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro son aceptados por todos sus miembros?	.2270	163	0.002
4 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1177	163	0.067
5 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.2133	163	0.003
5 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.1438	163	0.033

CUADRO 66. Relación entre el *Agrupamiento de Alumnos* y los ítems que forman la dimensión *Organización de Espacios y Tiempos*.

ITEMS	r(xy)	n	p
6 (a). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.2055	163	0.004
6 (b). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1787	163	0.011
7 (a). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	-.0502	163	0.262
7 (b). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	.0880	163	0.132

CUADRO 67. Relación entre el *Agrupamiento de Alumnos* y los ítems que forman la dimensión *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo*.

ITEMS	r(xy)	n	P
8. ¿En qué medida <b>la formación</b> que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.0529	163	0.251
9. ¿En qué medida <b>la formación</b> recibida contribuye al trabajo en equipo en el centro?	.0748	163	0.171
10. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.0571	163	0.235
11. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?	.0769	163	0.165

CUADRO 68. Relación entre el *Agrupamiento de Alumnos* y los ítems que forman la dimensión *Apoyo Material*.

ITEMS	r(xy)	n	P
12 (a). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (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?	-.0456	163	0.282
12 (b). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro son variados?	.0112	163	0.444
12 (c). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro, están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0598	163	0.224
13 (a). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores.	.0501	163	0.263
13 (b). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), funcionan adecuadamente?	.0957	163	0.112
13 (c). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.1360	163	0.042

CUADRO 69. Relación entre el *Agrupamiento de Alumnos* y los ítems que forman la dimensión *Asesoramiento Externo*.

ITEMS	r(xy)	n	P
14. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	.0673	163	0.197
15. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.1568	163	0.023
16. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro / Plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	.0538	163	0.247
17. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajos concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores) contribuyen al trabajo en equipo?	.0381	163	0.315

CUADRO 70. Relación entre el *Agrupamiento de Alumnos* y los ítems que forman la dimensión *Organización del Profesorado en el Ciclo*.

ITEMS	r(xy)	n	P
18 (a). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.2203	163	0.002
18 (b). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.1884	163	0.008
18 (c). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos)?	.1770	163	0.012
19 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?	.1957	163	0.006
19 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1155	163	0.071
20 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.1780	163	0.012
20 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.1037	163	0.094

CUADRO K. Relaciones entre las *Relaciones Alumno-Alumno* y las *Condiciones Organizativas*.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS	r(xy)	n	p
Política Institucional.	.0974	163	0.108
Organización de los Profesores en el Centro.	.0871	163	0.134
Organización de Espacios y Tiempos.	.0161	163	0.419
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo.	.0645	163	0.207
Apoyo Material.	-.0425	163	0.295
Asesoramiento Externo.	-.0565	163	0.237
Organización del Profesorado en el Ciclo.	.1594	163	0.021

CUADRO 71. Relaciones entre las *Relaciones Alumno-Alumno* y los ítems que componen la dimensión *Política Institucional*.

ITEMS	r(xy)	n	p
1 (a). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando el tiempo para que podamos reunirnos?.	.1154	163	0.071
1 (b). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.0539	163	0.247
1 (c). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.0601	163	0.223
2 (a). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?	.0721	163	0.180
2 (b). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.0771	163	0.164
2 (c). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.0758	163	0.168

CUADRO 72. Relaciones entre las *Relaciones Alumno-Alumno* y los ítems que forman la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*.

ITEMS	r(xy)	n	p
3 (a). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	-.0536	163	0.249
3 (b). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	-.0507	163	0.260
3 (c). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos?	.0348	163	0.330
4 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro son aceptados por todos sus miembros?	.1300	163	0.049
4 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1035	163	0.094
5 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.1187	163	0.066
5 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.1597	163	0.021

CUADRO 73. Relación entre las *Relaciones Alumno-Alumno* y los ítems que forman la dimensión *Organización de Espacios y Tiempos*.

ITEMS	r(xy)	n	p
6 (a). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.0136	163	0.432
6 (b). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.0440	163	0.288
7 (a). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	-.0328	163	0.339
7 (b). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	.0240	163	0.308

CUADRO 74. Relación entre las *Relaciones Alumno-Alumno* y los ítems que forman la dimensión *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
8. ¿En qué medida <b>la formación</b> que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.1220	163	0.060
9. ¿En qué medida <b>la formación</b> recibida contribuye al trabajo en equipo en el centro?	.0858	163	0.138
10. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	-.0192	163	0.404
11. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?	.0025	163	0.487

CUADRO 75. Relación entre las *Relaciones Alumno-Alumno* y los ítems que forman la dimensión *Apoyo Material*.

ITEMS	r(xy)	n	p
12 (a). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (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?	-.1287	163	0.051
12 (b). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro son variados?	-.1629	163	0.019
12 (c). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro, están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	-.0129	163	0.435
13 (a). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores.	-.0144	163	0.428
13 (b). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), funcionan adecuadamente?	.0539	163	0.247
13 (c). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0337	163	0.335

CUADRO 76. Relación entre las *Relaciones Alumno-Alumno* y los ítems que forman la dimensión *Asesoramiento Externo*.

ITEMS	r(xy)	n	P
14. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	-.0101	163	0.449
15. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.0127	163	0.436
16. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro / Plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	-.1388	163	0.039
17. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajos concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores) contribuyen al trabajo en equipo?	-.0385	163	0.313

CUADRO 77. Relación entre las *Relaciones Alumno-Alumno* y los ítems que forman la dimensión *Organización del Profesorado en el Ciclo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
18 (a). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.1066	163	0.088
18 (b). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.1322	163	0.046
18 (c). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos)?	.1622	163	0.019
19 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?	.0588	163	0.228
19 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.0767	163	0.165
20 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.1255	163	0.055
20 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.1877	163	0.008

TABLA L. Relaciones entre la *Evaluación* y las *Condiciones Organizativas*.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS	r(xy)	n	p
Política Institucional.	.2245	163	0.002
Organización de los Profesores en el Centro.	.2277	163	0.002
Organización de Espacios y Tiempos.	.1614	163	0.020
Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo.	.1099	163	0.081
Apoyo Material.	.0243	163	0.379
Asesoramiento Externo.	.0211	163	0.395
Organización del Profesorado en el Ciclo.	.2765	163	0.0001

CUADRO 78. Relaciones entre la *Evaluación* y los ítems que componen la dimensión *Política Institucional*.

ITEMS	r(xy)	n	p
1 (a). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando el tiempo para que podamos reunirnos?.	.1879	163	0.008
1 (b). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando su apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.1823	163	0.010
1 (c). ¿En qué medida <b>el director</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.1252	163	0.056
2 (a). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, reservando tiempo al elaborar los horarios para que podamos reunirnos?	.1245	163	0.057
2 (b). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, dando apoyo personal a los proyectos innovadores de los profesores?	.2476	163	0.001
2 (c). ¿En qué medida <b>el equipo directivo</b> del centro promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado en los Ciclos, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.1704	163	0.015

CUADRO 79. Relaciones entre la *Evaluación* y los ítems que forman la dimensión *Organización de los Profesores en el Centro*.

ITEMS	r(xy)	n	p
3 (a). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.0265	163	0.369
3 (b). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.0803	163	0.154
3 (c). ¿En qué medida <b>los Ciclos</b> del centro funcionan según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones), cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos?	.1120	163	0.077
4 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro son aceptados por todos sus miembros?	.1690	163	0.016
4 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro dinamizan al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1744	163	0.013
5 (a). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.2856	163	0.0001
5 (b). ¿En qué medida <b>los coordinadores</b> de Ciclo del centro promueven y apoyan el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.2757	163	0.0001

CUADRO 80. Relación entre la *Evaluación* y los ítems que forman la dimensión *Organización de Espacios y Tiempos*.

ITEMS	r(xy)	n	p
6 (a). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado que lo compone se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1801	163	0.085
6 (b). ¿En qué medida <b>el horario</b> del centro facilita que el profesorado perteneciente a los Ciclos se reúna periódicamente para planificar y evaluar conjuntamente su enseñanza?	.1549	163	0.024
7 (a). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones de todo el profesorado que forma el claustro?	.0072	163	0.464
7 (b). ¿En qué medida <b>los espacios</b> de que dispone el centro son suficientes y adecuados para las reuniones del profesorado de los Ciclos?	.1762	163	0.012

CUADRO 81. Relación entre la *Evaluación* y los ítems que forman la dimensión *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
8. ¿En qué medida <b>la formación</b> que he recibido ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	.1604	163	0.020
9. ¿En qué medida <b>la formación</b> recibida contribuye al trabajo en equipo en el centro?	.1268	163	0.053
10. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro ha estado relacionada con la creación y funcionamiento de grupos de trabajo y el desarrollo de reuniones?	-.0185	163	0.407
11. ¿En qué medida <b>la ayuda y asesoramiento</b> que he recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo?	.0584	163	0.230

CUADRO 82. Relación entre la *Evaluación* y los ítems que forman la dimensión *Apoyo Material*.

ITEMS	r(xy)	n	p
12 (a). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (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?	-.0703	163	0.186
12 (b). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro son variados?	-.0361	163	0.323
12 (c). ¿En qué medida los <b>materiales curriculares</b> (libros del profesor, textos de consulta y otros materiales de enseñanza) disponibles en el centro, están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.0389	163	0.311
13 (a). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista) son suficientes, teniendo en cuenta el número existente de profesores.	-.0058	163	0.471
13 (b). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), funcionan adecuadamente?	.0538	163	0.248
13 (c). ¿En qué medida <b>los equipos con que cuenta el centro para hacer copias</b> (fotocopiadora, multcopista), están organizados adecuadamente para que todo el profesorado los utilicemos sin problemas?	.1074	163	0.086

CUADRO 83. Relación entre la *Evaluación* y los ítems que forman la dimensión *Asesoramiento Externo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
14. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales contribuyen al trabajo en equipo?	.0767	163	0.165
15. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la enseñanza en su área y/o ciclo contribuyen al trabajo en equipo?	.0805	163	0.153
16. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento del Proyecto Curricular de Centro / plan General de Centro contribuyen al trabajo en equipo?	-.0464	163	0.278
17. ¿En qué medida <b>los apoyos</b> con que cuenta el centro (orientadores, psicólogos, pedagogos o especialistas en asignaturas) para la elaboración y seguimiento de proyectos de trabajos concretos (proyectos de innovación subvencionados, proyectos que estén desarrollando grupos de profesores) contribuyen al trabajo en equipo?	-.0481	163	0.271

CUADRO 84. Relación entre la *Evaluación* y los ítems que forman la dimensión *Organización del Profesorado en el Ciclo*.

ITEMS	r(xy)	n	p
18 (a). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma continuada a lo largo del curso escolar?	.1861	163	0.009
18 (b). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona de forma efectiva a lo largo del curso escolar?	.1588	163	0.021
18 (c). ¿En qué medida <b>mi ciclo</b> funciona según un esquema de trabajo (exposición de temas, discusión, toma de decisiones, cumplimiento de responsabilidades y normas compartidas por todos)?	.1672	163	0.016
19 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo es aceptado por todos los miembros del grupo?	.1253	163	0.056
19 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo dinamiza al grupo para que elabore sugerencias prácticas y materiales de enseñanza?	.1703	163	0.015
20 (a). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, dando apoyo personal a los proyectos innovadores del profesorado?	.3321	163	0.0001
20 (b). ¿En qué medida <b>mi coordinador</b> de ciclo promueve y apoya el trabajo en equipo del profesorado, explicando en detalle cómo trabajar en equipo?	.3103	163	0.0001

## APÉNDICE 4

### DETERMINANTES SOCIODEMOGRÁFICOS DEL TIPO DE RELACIONES DE TRABAJO DEL PROFESORADO

#### Características de Antigüedad

CUADRO 1. Relaciones entre el estilo de trabajo colaborativo y la *Antigüedad*.

CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD	rx <sub>y</sub>	n	p
Años impartiendo clases.	-.0308	333	0.288
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.0025	333	0.482
Cursos completos en el centro.	-.0014	333	0.490

#### El Tamaño del Centro.

CUADRO 2. Diferencias de medias entre los colegios de 8 a 23 unidades y colegios de más de 24 unidades en los factores de estilos de trabajo.

VARIABLES	8-23 UNIDADES			24 UNIDADES O MÁS			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
ESTILO COLABORATIVO	257	9.93	2.77	76	10.19	2.41	-.76	0.448

Nota: X (Media); dt (Desviación típica)

#### Situación Administrativa

CUADRO 3. Diferencias de medias entre los profesores definitivos y los no definitivos en los factores de estilos de trabajo.

VARIABLES	PROFESORES DEFINITIVOS			PROFESORES NO DEFINITIVOS			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
ESTILO COLABORATIVO	272	9.95	2.64	54	10.24	3.05	-.70	0.487

Nota: X (Media); dt (Desviación típica)

## Pertenencia al Equipo Directivo Actual

CUADRO 4. Diferencias de medias entre los miembros del equipo directivo actual y los que no pertenecen al equipo directivo actual en los factores de estilos de trabajo.

VARIABLES	PERTENECER AL EQUIPO DIRECTIVO ACTUAL			NO PERTENECER AL EQUIPO DIRECTIVO ACTUAL			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
ESTILO COLABORATIVO	76	9.97	2.67	251	10.01	2.72	-11	0.914

Nota: X (Media); dt (Desviación típica)

## Pertenencia al Equipo Directivo Anterior

CUADRO 5. Diferencias de medias entre los miembros del equipo directivo anterior y los que no han sido miembros del equipo directivo anterior en los factores de estilos de trabajo.

VARIABLES	PERTENECER AL EQUIPO DIRECTIVO ANTERIOR			NO PERTENECER AL EQUIPO DIRECTIVO ANTERIOR			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
ESTILO COLABORATIVO	145	9.94	2.79	173	10.02	2.69	-25	0.800

Nota: X=Media; dt=Desviación típica

## Nivel de Enseñanza (E. Infantil, E. Primaria, 2ª Etapa EGB)

CUADRO 6. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **política institucional** y los tres niveles de enseñanza ( E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig
Entre grupos	2	41.56	20.78	2.77	0.641
Intragrupos	310	2324.11	7.49		
TOTAL	312	2365.68			

Nota: GL (Grados de libertad)

## DETERMINANTES SOCIODEMOGRÁFICOS DE LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS DEL TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO

### Características de Antigüedad

CUADRO 7. Relaciones entre la *Política Institucional* del centro y la *Antigüedad*.

CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD	rx <sub>y</sub>	n	p
Años impartiendo clases.	.0252	163	0.375
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.1362	163	0.041
Cursos completos en el centro.	-.0474	163	0.274

CUADRO 8. Relaciones entre la *Organización de los Profesores en el centro* y la *Antigüedad*.

CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD	rx <sub>y</sub>	n	p
Años impartiendo clases.	-.0004	163	0.498
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.0766	163	0.165
Cursos completos en el centro.	-.0541	163	0.247

CUADRO 9. Relaciones entre la *Organización de Espacios y Tiempos* y la *Antigüedad*.

CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD	rx <sub>y</sub>	n	p
Años impartiendo clases.	.0789	163	0.158
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.1707	163	0.015
Cursos completos en el centro.	.0904	163	0.126

CUADRO 10. Relaciones entre la *Formación del Profesorado en el Trabajo en Equipo* y la *Antigüedad*.

CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD	rx <sub>y</sub>	n	p
Años impartiendo clases.	.0841	163	0.143
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.1051	163	0.091
Cursos completos en el centro.	.0911	163	0.124

CUADRO 11. Relaciones entre el *Apoyo Material* y la *Antigüedad*.

CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD	rx <sub>y</sub>	n	p
Años impartiendo clases.	.1875	163	0.008
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.1803	163	0.011
Cursos completos en el centro.	.1904	163	0.007

CUADRO 12. Relaciones entre el *Asesoramiento Externo* y la *Antigüedad*.

CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD	rx <sub>y</sub>	n	p
Años impartiendo clases.	-.0531	163	0.250
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.0300	163	0.352
Cursos completos en el centro.	.0178	163	0.417

CUADRO 13. Relaciones entre la *Organización del Profesorado en el Ciclo* y la *Antigüedad*.

CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD	rx <sub>y</sub>	n	p
Años impartiendo clases.	-.0379	163	0.315
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.0693	163	0.190
Cursos completos en el centro.	-.0619	163	0.216

## El Tamaño del Centro

CUADRO 14. Diferencias de medias entre colegios de 8 a 23 unidades y colegios de más de 24 unidades en los factores de Condiciones Organizativas.

VARIABLES	8-23 UNIDADES			+24 UNIDADES			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
POLÍTICA INSTITUCIONAL	246	16.62	4.06	70	16.91	3.94	-.53	0.599
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CENTRO	239	19.62	4.26	68	19.07	4.19	.95	0.343
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS	265	11.34	2.79	73	11.38	2.69	-.10	0.921
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO EN EQUIPO	272	8.70	2.73	77	9.20	2.54	-1.43	0.153
APOYO MATERIAL	266	15.99	4.13	73	16.65	3.63	-1.25	0.213
ASESORAMIENTO EXTERNO	255	8.69	2.71	74	8.36	2.30	.95	0.344
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CICLO	236	20.25	4.55	70	20.20	4.20	.09	0.929

**NOTA:** N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (t de Student; P (probabilidad estadística).

## Situación Administrativa.

CUADRO 15. Diferencias de medias entre los definitivos y los no definitivos en los factores de Condiciones Organizativas.

VARIABLES	DEFINITIVO			NO DEFINITIVO			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
POLÍTICA INSTITUCIONAL	258	16.60	3.80	51	17.03	5.03	-86	0.393
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CENTRO	252	19.45	4.02	49	19.97	5.15	-.79	0.429
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS	278	11.50	2.65	53	10.79	3.06	1.75	0.081
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO EN EQUIPO	285	8.88	2.65	57	8.52	2.75	.91	.362
APOYO MATERIAL	279	16.49	3.97	53	14.45	4.10	3.41	0.001
ASESORAMIENTO EXTERNO	269	8.64	2.63	54	8.51	2.53	0.32	0.750
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CICLO	253	20.18	4.24	46	20.34	5.45	-.23	0.816

**NOTA:** N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (t de Student); P (probabilidad estadística).

## Pertenencia al Equipo Directivo Actual

CUADRO 16. Diferencias de medias entre los miembros del equipo directivo actual y los que no son miembros en los factores de Condiciones Organizativas.

VARIABLES	EQUIPO DIRECTIVO ACTUAL			NO EQUIPO DIRECTIVO ACTUAL			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
POLÍTICA INSTITUCIONAL	68	17.76	3.47	241	16.36	4.15	2.54	0.012
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CENTRO	69	18.97	3.90	232	19.67	4.32	-1.22	0.225
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS	77	11.68	2.96	254	11.27	2.69	1.14	0.256
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO EN EQUIPO	80	8.70	2.61	262	8.84	2.70	-.43	0.668
APOYO MATERIAL	78	17.50	3.44	254	15.74	4.15	3.38	0.001
ASESORAMIENTO EXTERNO	74	8.40	2.47	249	8.67	2.66	-.79	.0432
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CICLO	69	19.76	4.32	230	20.30	4.49	-.88	0.382

**NOTA:** N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (t de Student); P (probabilidad estadística).

## Pertenencia al Equipo Directivo Anterior

CUADRO 17. Diferencias de medias entre los miembros del equipo directivo anterior y los que no fueron miembros en los factores de condiciones organizativas.

VARIABLES	EQUIPO DIRECTIVO ANTERIOR			NO EQUIPO DIRECTIVO ANTERIOR			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
POLÍTICA INSTITUCIONAL	135	16.56	4.22	169	16.74	3.96	-.39	0.699
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CENTRO	133	19.21	3.92	162	19.79	4.48	-1.17	0.244
ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS	148	11.40	2.85	176	11.34	2.66	.19	0.848
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL TRABAJO EN EQUIPO	150	8.75	2.72	183	8.84	2.67	-.30	0.767
APOYO MATERIAL	147	16.90	3.89	177	15.59	4.15	2.91	0.004
ASESORAMIENTO EXTERNO	142	8.39	2.60	173	8.73	2.65	-1.14	0.254
ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CICLO	132	19.72	4.44	162	20.50	4.47	-1.48	0.140

NOTA: N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (t de Student; P (probabilidad estadística).

## Nivel de Enseñanza (E. Infantil, E. Primaria, 2ª Etapa EGB)

CUADRO 18. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **política institucional** y los tres niveles de enseñanza ( E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig
Entre grupos	2	77.99	38.99	2.36	0.096
Intragrupos	294	4855.28	16.51		
TOTAL	296	4933.28			

Nota: GL (Grados de libertad)

CUADRO 19 . Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **organización del profesorado en el centro** y los tres niveles de enseñanza ( E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig
Entre grupos	2	41.27	20.63	1.13	0.325
Intragrupos	287	5249.05	18.28		
TOTAL	289	5290.33			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

CUADRO 20. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **organización de espacios y tiempos**

y los tres niveles de enseñanza ( E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig
Entre grupos	2	3.19	1.60	0.21	0.812
Intragrupos	315	2411.28	7.65		
TOTAL	317	2414.46			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

CUADRO 21. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **formación del profesorado en el trabajo en equipo** y los tres niveles de enseñanza ( E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig
Entre grupos	2	18.51	9.25	1.30	0.274
Intragrupos	326	2322.48	7.12		
TOTAL	328	2340.99			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

CUADRO 22. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **apoyo material** y los tres niveles de enseñanza ( E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig
Entre grupos	2	1.23	0.62	0.03	0.964
Intragrupos	317	5340.15	16.84		
TOTAL	319	5341.39			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

CUADRO 23. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **asesoramiento externo** y los tres niveles de enseñanza ( E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig
Entre grupos	2	1.09	0.54	0.07	0.924
Intragrupos	310	2149.24	6.93		
TOTAL	312	2150.33			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

CUADRO 24. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **organización del profesorado en el ciclo** y los tres niveles de enseñanza ( E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig
Entre grupos	2	191.24	95.61	4.79	0.089
Intragrupos	285	5680.73	19.93		
TOTAL	287	5871.97			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

## DETERMINANTES SOCIODEMOGRÁFICOS DE LAS CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS

### Características de Antigüedad

CUADRO 25. Relaciones entre los *Objetivos* y la *Antigüedad*.

CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD	r(xy)	n	p
Años impartiendo clases.	-.0765	163	0.166
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.0876	163	0.133
Cursos completos en el centro.	-.2049	163	0.004

CUADRO 26. Relaciones entre los *Contenidos* y la *Antigüedad*.

CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD	r(xy)	n	p
Años impartiendo clases.	.0201	163	0.399
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.0805	163	0.154
Cursos completos en el centro.	-.0381	163	0.314

CUADRO 27. Relaciones entre la *Selección de los Contenidos* y la *Antigüedad*.

<b>CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD</b>	r(xy)	n	p
Años impartiendo clases.	.0184	163	0.408
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.0608	163	0.221
Cursos completos en el centro.	-.0230	163	0.386

CUADRO 28. Relaciones entre la *Organización de los Contenidos* y la *Antigüedad*.

<b>CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD</b>	r(xy)	n	p
Años impartiendo clases.	.0182	163	0.409
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.1030	163	0.095
Cursos completos en el centro.	-.0624	163	0.214

CUADRO 29. Relaciones entre la *Metodología* y la *Antigüedad*.

<b>CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD</b>	r(xy)	n	p
Años impartiendo clases.	.0721	163	0.180
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.0980	163	0.107
Cursos completos en el centro.	.0097	163	0.451

CUADRO 30. Relaciones entre la *Organización del Espacio* y la *Antigüedad*.

<b>CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD</b>	r(xy)	n	p
Años lleva impartiendo clases.	-.0540	163	0.247
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	-.0004	163	0.498
Cursos completos en el centro.	-.0846	163	0.142

CUADRO 31. Relaciones entre la *Organización del Tiempo* y la *Antigüedad*.

<b>CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD</b>	r(xy)	n	p
Años impartiendo clases.	-.0698	163	0.188
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	-.0422	163	0.296
Cursos completos en el centro.	-.1068	163	0.087

CUADRO 32. Relaciones entre los *Medios y Recursos* y la *Antigüedad*.

<b>CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD</b>	r(xy)	n	p
Años impartiendo clases.	.0465	163	0.278
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.0614	163	0.218
Cursos completos en el centro.	.0306	163	0.349

CUADRO 33. Relaciones entre *el Papel del Profesor* y la *Antigüedad*.

<b>CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD</b>	r(xy)	n	p
Años impartiendo clases.	.1275	163	0.052
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.1350	163	0.043
Cursos completos en el centro.	.0227	163	0.387

CUADRO 34. Relaciones entre los *Agrupamientos de Alumnos* y la *Antigüedad*.

<b>CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD</b>	r(xy)	n	p
Años impartiendo clases.	.0882	163	0.131
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.0713	163	0.183
Cursos completos en el centro.	.0487	163	0.268

CUADRO 35. Relaciones entre las *Relaciones Alumno-Alumno* y la *Antigüedad*.

<b>CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD</b>	r(xy)	n	p
¿Cuántos años lleva impartiendo clases?	.0839	163	0.143
¿Cuántos años lleva enseñando la misma asignatura o ciclo?	.0903	163	0.126
¿Cuántos cursos completos lleva en el centro?	.0303	163	0.351

TABLA 36. Relaciones entre la *Evaluación* y la *Antigüedad*.

<b>CARACTERÍSTICAS ANTIGÜEDAD</b>	r(xy)	n	p
Años impartiendo clases.	.0886	163	0.130
Años enseñando la misma asignatura o ciclo.	.0705	163	0.186
Cursos completos en el centro.	-.0047	163	0.476

## El Tamaño del Centro

CUADRO 37. Diferencias de medias entre colegios de 8 a 23 unidades y colegios de más de 24 unidades en los factores de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

VARIABLES	8-23 UNIDADES			24 UNIDADES O MÁS			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
OBJETIVOS	247	58.22	8.41	70	61.21	8.31	-2.63	0.265
CONTENIDOS	252	30.19	4.93	68	30.75	4.49	-.85	0.395
SELECCIÓN DE CONTENIDOS	254	21.22	3.73	68	21.77	3.40	-1.12	0.265
ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	268	9.00	1.65	75	8.99	1.60	.06	0.950
METODOLOGÍA	224	71.33	10.54	56	73.85	10.15	-1.61	0.108
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO	266	8.80	2.08	75	8.77	2.00	.09	0.930
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO	267	4.86	0.99	75	4.82	0.93	.33	0.742
MEDIOS Y RECURSOS	258	17.84	4.40	74	18.60	4.01	-1.34	0.181
PAPEL DEL PROFESOR	257	17.80	2.96	74	18.07	2.77	-.68	0.497
AGRUPAMIENTOS DE ALUMNOS	240	13.13	2.43	59	13.72	2.65	-1.64	0.102
RELACIONES ALUMNO-ALUMNO	259	8.72	1.78	71	9.04	1.94	-1.31	0.191
EVALUACIÓN	234	44.47	7.04	63	44.66	7.23	-.20	0.845

NOTA: N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (*t* de student); P (probabilidad estadística).

## La Situación Administrativa

CUADRO 38. Diferencias de medias entre profesores definitivos y profesores no definitivos en los factores de enseñanza- aprendizaje cooperativos.

VARIABLES	PROFESORES DEFINITIVOS			PROFESORES NO DEFINITIVOS			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
OBJETIVOS	265	58.70	8.61	46	60.28	7.97	-1.16	0.247
CONTENIDOS	261	30.29	4.90	52	30.73	4.45	-.60	0.550
SELECCIÓN DE CONTENIDOS	261	21.34	3.72	54	21.50	3.41	-.28	0.778
ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	280	8.95	1.64	56	9.37	1.52	-1.78	0.075
METODOLOGÍA	236	71.75	10.49	39	73.20	10.70	-.80	0.426
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO	279	8.70	2.08	55	9.18	1.97	-1.55	0.123
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO	280	4.82	0.99	55	5.09	0.82	-1.84	0.06
MEDIOS Y RECURSOS	274	17.94	4.32	51	18.35	4.22	-.63	0.532
PAPEL DEL PROFESOR	276	17.69	2.97	49	18.90	2.46	-2.66	0.008
AGRUPAMIENTOS DE ALUMNOS	244	13.29	2.50	49	13.20	2.48	.23	0.816
RELACIONES ALUMNO-ALUMNO	271	8.78	1.83	52	8.96	1.81	-.65	0.518
EVALUACIÓN	242	44.50	7.13	48	45.37	6.52	-.78	0.436

**NOTA:** N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (*t* de *student*); P (probabilidad estadística)

## Pertenencia al Equipo Directivo Actual

CUADRO 39 Diferencias de medias entre pertenecer al equipo directivo actual o no pertenecer al equipo directivo actual en los factores de enseñanza- aprendizaje cooperativos.

VARIABLES	PERTENENCIA AL EQUIPO DIRECTIVO ACTUAL			NO PERTENENCIA AL EQUIPO DIRECTIVO ACTUAL			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
OBJETIVOS	71	58.64	9.23	240	59.02	8.33	-.32	0.747
CONTENIDOS	76	29.86	4.79	237	30.46	4.78	-.95	0.342
SELECCIÓN DE CONTENIDOS	76	21.09	3.65	239	21.42	3.63	-.70	0.485
ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	77	8.74	1.66	259	9.08	1.61	-1.64	0.103
METODOLOGÍA	66	71.51	11.37	209	72.06	10.24	-.37	0.713
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO	77	8.48	2.33	257	8.88	1.98	-1.51	0.131
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO	77	4.61	1.04	258	4.93	0.95	-2.59	0.010
MEDIOS Y RECURSOS	75	18.25	4.62	250	17.91	4.19	.60	0.547
PAPEL DEL PROFESOR	76	17.67	2.61	249	17.94	3.02	-.71	0.479
AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS	67	13.05	2.80	226	13.33	2.40	-.79	0.428
RELACIONES ALUMNO-ALUMNO	76	8.68	1.88	247	8.85	1.81	-.69	0.490
EVALUACIÓN	66	44.06	6.41	224	44.78	7.19	-.73	0.465

**NOTA:** N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (*t de student*); P (probabilidad estadística).

## Pertenencia al Equipo Directivo Anterior

CUADRO 40. Diferencias de medias entre pertenecer al equipo anterior y no pertenecer al equipo anterior en los factores de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

VARIABLES	PERTENENCIA AL EQUIPO ANTERIOR			NO PERTENENCIA AL EQUIPO ANTERIOR			t	p
	N	X	dt	N	X	dt		
OBJETIVOS	138	57.17	8.71	166	60.45	7.98	-3.420	0.001
CONTENIDOS	139	29.63	4.93	166	31.00	4.51	-2.52	0.012
SELECCIÓN DE CONTENIDOS	139	20.87	3.77	168	21.80	3.41	-2.27	0.024
ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	147	8.74	1.62	180	9.22	1.57	-2.74	0.007
METODOLOGÍA	126	71.26	11.25	141	72.84	9.58	-1.24	.216
ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO	146	8.47	2.28	179	9.08	1.80	-2.62	0.009
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO	147	4.70	1.06	179	5.00	0.86	-2.74	0.007
MEDIOS Y RECURSOS	146	17.78	4.48	171	18.22	4.08	-.92	0.360
PAPEL DEL PROFESOR	145	17.72	2.95	171	18.05	2.96	-.98	0.326
AGRUPAMIENTOS DE ALUMNOS	129	13.24	2.61	155	13.32	2.29	-.26	0.798
RELACIONES ALUMNO-ALUMNO	143	8.90	1.70	171	8.78	1.84	.59	0.558
EVALUACIÓN	129	44.41	7.34	154	44.82	6.74	-.48	0.629

**NOTA:** N (número de profesores); X (puntuación media); dt (desviación típica); t (*t de student*); P (probabilidad estadística).

## Niveles de Enseñanza (E. Infantil, E. Primaria, 2ª Etapa EGB)

CUADRO 41. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **objetivos** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	746.70	373.35	5.29	0.006
Intragrupos	296	20891.28	70.58		
TOTAL	298	21637.99			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

CUADRO 42. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **contenidos** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	332.27	166.13	7.28	0.0008
Intragrupos	297	6778.11	22.82		
TOTAL	299	7110.39			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

CUADRO 43. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **selección de contenidos** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	162.92	81.46	6.11	0.0025
Intragrupos	298	3968.13	13.31		
TOTAL	300	4131.07			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

CUADRO 44. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **organización de contenidos** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	43.50	21.74	8.60	0.0002
Intragrupos	320	808.61	2.52		
TOTAL	322	852.10			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

CUADRO 45. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **organización del espacio** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	77.27	38.63	9.35	0.0001
Intragrupos	318	1313.47	4.13		
TOTAL	320	1390.73			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

CUADRO 46. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **organización del tiempo** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	14.56	7.28	7.71	0.0005
Intragrupos	319	300.99	0.94		
TOTAL	321	315.54			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

CUADRO 47. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **medios y recursos** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	168.92	84.47	4.59	0.0108
Intragrupos	311	5715.05	18.38		
TOTAL	313	5883.99			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

CUADRO 48. Análisis de varianzas de un modo de clasificación para la variable **agrupamientos de alumnos** y los tres niveles de enseñanza (E. Infantil, E. Primaria y 2ª Etapa EGB).

FUENTE DE VARIACIÓN	GL	SUMA DE CUADRADOS	CUADRADOS MEDIOS	F	sig.
Entre grupos	2	50.87	25.43	4.09	0.0177
Intragrupos	280	1740.09	6.21		
TOTAL	282	1790.94			

**Nota:** GL (Grados de libertad)

## APÉNDICE 5

### PRINCIPALES TÉCNICAS DE TRABAJO EN GRUPO APLICABLES EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

① PHILLIPS 66.- Es una de las técnicas más conocidas para la discusión en pequeños grupos. Se desarrolla formando grupos de seis componentes que interaccionen durante seis minutos. Se utiliza para discutir sobre cualquier tema, así como para tomar decisiones participativas. También es eficaz para conseguir que los componentes de los grupos se conozcan entre sí y para posibilitar un clima de diálogo y de aprendizaje. Cada grupo puede discutir sobre el mismo tema, o bien, sobre temas similares y/o complementarios. En cada grupo se nombra un portavoz que expone el análisis, opinión o propuesta a la clase, una vez transcurren los seis minutos. Se suele recomendar que cada grupo realice un resumen en un papelógrafo y lo expongan en un lugar visible a todos.

Se recomienda utilizar esta técnica con flexibilidad en lo que se refiere al número de miembros de los grupos (más reducidos o más amplios -cinco a ocho personas). Lo mismo sucede con el tiempo para la discusión ( cuando se trata de tomar una decisión entre alternativas concretas y claramente formuladas puede ser menor a seis minutos, pero, en algunas ocasiones -según el tipo de discusiones-, seis minutos resultan insuficientes, pudiéndose prolongar todo el tiempo que se considere necesario).

En las situaciones escolares se puede usar en muchas ocasiones:

1) Tomar decisiones participativas ( ¿qué sitio podríamos visitar para conocer los vestigios de la cultura aborigen canaria?, ¿cómo podríamos conocer las causas de las guerras tribales en la región de Los Grandes Lagos?).

2) Para que los alumnos conozcan qué aspectos dominan más y cuáles menos sobre un determinado tema (en una puesta en común se pone de manifiesto esta información). Además, permite a los miembros del grupo informar o rectificar a los demás, a la vez que sirve como motivación.

3) Para que los alumnos puedan manifestar sus preocupaciones, intereses, inquietudes, etc. (en la selección de los contenidos a tratar, para comentar un acontecimiento reciente o abordar un problema del aula).

② DISCUSIÓN EN PANEL. - Esta técnica posibilita que la clase conozca diversos enfoques o puntos de vista sobre un mismo tema. El pequeño grupo discute ante el resto de los compañeros, los cuales podrán intervenir al final de las exposiciones de los miembros del equipo planteando preguntas o valoraciones sobre lo tratado. Es fundamental la heterogeneidad en la interacción del grupo.

En el aula tiene aplicaciones en la explicitación del trabajo de los diversos grupos que han trabajado distintos y complementarios aspectos de un mismo tema. En este caso, en la organización de dicho trabajo y la distribución de tareas en el grupo debe tenerse en cuenta las características de cada uno de los componentes.

El Panel será el instrumento para poner en común las aportaciones de cada uno de los miembros del equipo y difundir en el resto de los compañeros los aprendizajes realizados.

Esta técnica estimula el esfuerzo intelectual al obligar a una buena estructuración del discurso y a entrenarse en la expresión verbal.

Para un aprovechamiento equitativo del tiempo, el profesor debe actuar para facilitar el turno de intervenciones.

③ MÉTODO DEL CASO. - Constituye una técnica cuyo finalidad es acercar una realidad concreta a una serie de personas que se proponen trabajar en una problemática determinada (hipotética o real). Dicha problemática es presentada previamente a los componentes del grupo por escrito, oralmente o a través de cualquier otro soporte de información (vídeo, etc.), de forma individual para que piensen su solución y después la expongan al grupo. Se destaca dentro de sus características principales las posibilidades que tiene para tratar un tema en toda su complejidad. Sirve para evaluar la capacidad de análisis y de comprensión de los participantes y su habilidad para trasladar a situaciones reales los aprendizajes teóricos o académicos.

*Se trata, obviamente, de un método pedagógico activo que se caracteriza por la utilización del grupo como instrumento de formación y como factor de cambio de actitudes u opiniones (Fabra, 1994, 71). Por otro lado, permite que los aprendizajes adquiridos por los alumnos y alumnas en un caso concreto, les sirvan para desarrollar capacidades para extrapolarlo a otras situaciones.*

Cuando finaliza la discusión sobre el tema y se hallan las soluciones a los problemas analizados, se puede organizar un panel en el que se expongan los

resúmenes y conclusiones de cada uno de los grupos.

Otra peculiaridad importante de esta técnica es que permite que cada uno de los componentes de grupo descubra que existen soluciones diferentes a las suyas, lo cual, influye en el desarrollo de valores y actitudes más flexibles con las opiniones diferentes y a abordar los temas de manera más creativa. Precisamente una variante de esta técnica, la de *Kogan*, consiste en tratar un problema o caso que se soluciona de una manera determinada y, a continuación, se presenta otro caso análogo con el fin de buscarle también una solución adecuada. De esta manera, se intenta que los alumnos puedan buscar el denominador común al conjunto de las situaciones, es decir, que encuentren una ley o principio.

En el aula conviene que el profesor o la profesora se planteen como casos los propios temas de las distintas áreas curriculares que los alumnos deben estudiar.

Fabra (1994, 74) explica las fases de utilización del Método del Caso en una aplicación en clase, de la siguiente forma:

- En primer lugar, la docente o el docente deberán escribir un <<caso>> que no será, por lo general, tomado de la realidad - puesto que generalmente se trata de facilitar la adquisición de determinados contenidos escolares- sino que habrá de ser inventado por ellos mismos o por un grupo de docentes que comparta el mismo interés.
- Seguidamente, el docente o la docente probarán la claridad del caso sometiéndolo a otras personas para que los ayuden a comprobar si el planteamiento del mismo proporciona toda la información necesaria para su resolución.
- Repartirán el caso entre sus alumnos y alumnas aclarando, bien que no hay nada que preguntar, bien que al cabo de 5 ó 10 minutos comenzará el periodo de tiempo en que ellas y ellos pueden hacer preguntas.
- Les pedirán a continuación que se reúnan en subgrupos de cuatro a seis personas (por lo general) para tratar de resolver el problema planteado, para lo cual fijarán un tiempo determinado: un cuarto de hora, veinte minutos, media hora. Les pedirán también que nombren a un representante o a una representante, que den cuenta a los demás subgrupos de la solución que el subgrupo del cual forman parte considera correcta.
- Reunirán a los representantes de los subgrupos para que

expliquen las soluciones halladas, aclarando (si hubiere lugar) cuáles son correctas y cuáles no.

- Concluirá la sesión con un resumen general acerca del tema planteado y una evaluación del trabajo de los diversos subgrupos.

Cuando aparecen conflictos relacionados con las interrelaciones grupales o interpersonales, de disciplina, etc., convertirlo en <<caso>> resulta eficaz para la resolución positiva de estos problemas.

④ JUEGO DEL ROL.- También denominada esta técnica como Role-Playing o role-Play, se basa en la dramatización en grupo con la finalidad de *ensanchar el campo de experiencias de los individuos, bien poniéndolos en contacto con una realidad distinta de la habitual, bien en una situación que les facilite el acceso a pensamientos, sentimientos o sensaciones que normalmente permanecen fuera de su campo de conciencia* (Fabra, 1994, 75).

Los participantes actúan como si estuvieran en un escenario interpretando una obra de teatro, pero donde el argumento y los papeles de los actores están escritos. Es decir, los actores interaccionan libremente en el contexto seleccionado y cada uno va adaptando su papel en función de cómo se desarrollen los acontecimientos. Por ello, tiene un efecto importante en procesos de tipo socializador.

Su característica más interesante se encuentra en la posibilidad que tienen los alumnos de descubrir cosas sobre ellos y su entorno. Otro aspecto importante es su capacidad para desarrollar aprendizajes de la realidad social (otras culturas, organizaciones sociales distintas a la suya, etc.), lo cual le da una gran potencialidad formativa (lo que lo diferencia del psicodrama que tiene una finalidad terapéutica).

En el ámbito educativo esta técnica también la practican los niños espontáneamente para liberarse de tensiones y divertirse (juegos de policías y ladrones, de médicos y enfermos, etc.). Es una técnica que es útil para estimular la creatividad y el descubrimiento. También tiene aplicaciones concretas en cuanto a los temas curriculares (comprensión de la teoría de los conjuntos en matemáticas; de los movimientos de traslación y rotación en astronomía; comportamiento de personajes históricos, comportamientos animales; para practicar vocabulario representando escenas en el mercado, en el trabajo; la expresión oral; etc.).

© BRAINSTORMING.- Es la conocida técnica de la *tormenta de ideas*. Consiste en *aumentar, disminuir, invertir, dotar de propiedades diferentes, etc., en definitiva, cambiar o modificar cualquier objeto o situación a fin de inventar objetos nuevos, buscar nuevas aplicaciones a los ya existentes o mejorarlos, hallar nuevas ideas, etc.* (Fabra, 1994, 79). Tiene buen resultado en incrementar el potencial creativo de los alumnos y en la resolución de problemas.

Se desarrolla de la siguiente manera:

- 1) Fase de preparación o delimitación del tema o problema: el grupo elige un tema u objeto de una realidad concreta.
- 2) Fase de hallazgo de ideas: Los miembros del grupo producen ideas en torno al tema. Esto se realiza con enorme rapidez y sin preocuparse de su aplicabilidad.
- 3) Fase de examen y selección de las ideas: se analizan los resultados del grupo y se seleccionarán las ideas consideradas más provechosas.

La interacción es la base para incrementar la creatividad de cada alumno. Por ello, la heterogeneidad en la composición del grupo es fundamental.

Las sesiones deben grabarse o contar con alguien que haga el papel de secretario.

Los efectos del Brainstorming tienen relación con la idea de que la escuela no sea una mera transmisora de conocimientos, sino impulsora de planteamientos como enseñar a aprender, buscar soluciones creativas a los problemas con que han de enfrentarse los alumnos, etc., al ser una técnica de expresión que posibilita desarrollar en los alumnos el pensamiento divergente. Por otra parte, desconecta a los alumnos y alumnas del aprendizaje memorístico, incluso les libera de las tensiones que se producen en las interrelaciones que mantienen, les ayuda a resolver problemas metodológicos (qué hacer para que la clase sea más motivadora, cómo impedir que se produzcan comportamientos asociales, etc.).

Al finalizar la creación de ideas, se examinan, se valora su aplicabilidad y se adoptan los acuerdos oportunos.

© SINÉCTICA.- Es una técnica de creatividad y su objetivo principal es la resolución de problemas. Los componentes del equipo, adoptan determinados estados psicológicos:

- La oscilación entre la implicación personal en el problema y el distanciamiento respecto al mismo.
- Postergar o evitar una solución rápida y superficial.
- La imaginación o la especulación.
- La respuestas hedonística o la sensación de estar en el buen camino cuando se decide una posible solución.

Funciona en dos sentidos diferentes: distancia a los participantes del problema o bien lo acerca para hacer más sencillo hacerle frente, a través de distintos mecanismos:

- Analogía Personal: Consiste en identificarse con el tema que se está tratando: cómo se siente, qué vida lleva, que le preocupa, etc., aunque el problema sea algo alejado de los participantes.
- Analogía Directa: Consiste en pensar en situaciones con un funcionamiento comparable a lo que nos interesa.
- Analogía Simbólica: Consiste en buscar una imagen visual o metafórica que libere a la mente de las restricciones del pensamiento.
- Analogía Fantástica: Consiste en desatar los deseos y motivaciones inconscientes.

Actúa evitando que los individuos adopten decisiones precipitadas o que eliminen el problema de manera irreflexiva. Crea un ambiente lúdico para que el grupo utilice los recursos creativos del conjunto de miembros y de cada uno en particular.

En un aula se podría utilizar en diversos ejemplos: sugerir que los alumnos en la clase de Física se identifiquen con una palanca (cómo se mueven, qué los hace moverse, etc.); pedirles que piensen en Ciencias Sociales en algún fenómeno como las migraciones y en cómo se refleja en el mundo actual, o bien, que se imaginen que sentirían, que pensarían y que actitudes tendrían si tuvieran que trasladarse a vivir a otro país habitado por una raza distinta, se expresan en otra lengua, poseen una cultura diferente, etc.

Requiere mucha habilidad y tiempo para llevar a cabo esta técnica. Esta complejidad la hace poco atractiva al profesorado para emplearla en la clase. Sus beneficios principales son la motivación que despierta al descubrir aspectos desconocidos de un tema sobre el que pensaban conocer todo.

⑦ TÉCNICA DEL GRUPO NOMINAL. - Sirve para adoptar decisiones en grupo y

para obtener información u opiniones diversas sobre un tema o problema en muy poco tiempo. Tiene una forma muy estructurada que propicia la participación de los más inhibidos y elimina cualquier intento de que alguien juegue un papel predominante.

La información recogida puede servir para tomar decisiones consensuadas con respecto al tema que están tratando, o bien, limitarse a recoger esas ideas.

Con los alumnos esta técnica puede emplearse en las clases para proporcionar información sobre algo y examinar situaciones, así como tomar decisiones sobre el asunto que estén tratando.

Es muy fácil de emplear, se necesita poco tiempo para su desarrollo y permite que todos participen. Se aplica para poder retomar un tema ya dado utilizando los conocimientos adquiridos, consensuar decisiones sobre qué actividades extraescolares llevar a cabo, qué normas aplicar, etc.

Para desarrollar un proceso basado en la técnica del grupo nominal, habría que dar los siguientes pasos:

- 1) Crear grupos de unos ocho miembros.
- 2) Se explicita el objetivos a alcanzar de la forma más clara posible.
- 3) En un periodo de tiempo de unos cinco minutos máximo, los participantes de forma individual anotan las informaciones o propuestas que se les vayan ocurriendo.
- 4) Cada componente del grupo debe expresar una de las ideas que ha pensado y la escribe en la pizarra en un orden alfabético. En cada vuelta se expone una sola idea y si alguien no tiene o no quiere plantear nada lo puede hacer.
- 5) Cuando se recogen todas las ideas elaboradas y se dan a conocer, se pregunta si todo lo expuesto se ha entendido. En caso de manifestarse dudas se pueden aclarar.
- 6) Posteriormente el grupo deberá jerarquizar las ideas puntuándolas de 1 a 10.
- 7) A continuación se pide la puntuación que ha dado cada miembro individual a cada una de las ideas recogidas.
- 8) Se cuentan las puntuaciones obtenidas por cada una de las ideas, para conocer cuáles son las preferencias del grupo.
- 9) Por último, se discuten los resultados o simplemente se resumen. Si hubiera que tomas alguna decisión se suele consensuar la de mayor aceptación.

⑧ TÉCNICA DE LAS DOS COLUMNAS.- Es una técnica para la evaluación de alternativas (Fabra, 1994) a través del consenso y evitando los protagonismos individualistas. La persona que lleva la coordinación de la reunión anota las aportaciones, pero no los nombres de quienes las realizan. A continuación se sigue el siguiente proceso para la evaluación de las alternativas:

-Se traza una línea vertical en la pizarra de forma que la divida en dos partes iguales. En la primera de esas mitades se escribirá *Aspectos Positivos* y en la otra *Consecuencias no deseables*.

-Se leen las propuestas, una por una, en el orden que han ido siendo formuladas y se pide a los alumnos y alumnas que intervengan para señalar que aspectos soluciona del problema planteado, ventajas, etc. y las va anotando en la columna correspondiente.

-Una vez que se han expuesto todos los aspectos positivos, se abre un proceso igual en cuanto a las consecuencias no deseables (qué podría ocurrir, cómo podrían evolucionar los hechos, etc.).

-Al final se examina lo escrito en cada una de las columnas, sugiriendo la solución más adecuada.

Puede resultar útil cuando se emplea en el ámbito del aula para que los alumnos y alumnas adopten decisiones por consenso, mejora el razonamiento lógico, la capacidad de síntesis, la expresión verbal y a desarrollar la capacidad de colaboración.

El profesor deberá intervenir ocasionalmente para evitar que los más inhibidos se automarginen de participar en determinados momentos de excesivo interés por el tema, introduciendo mecanismos que frenen a los más decididos y estimulen a los menos participativos.

⑨ JUEGOS Y SIMULACIONES.- Desarrollan habilidades sociales, aprendizaje de contenidos y el desarrollo de la capacidad intelectual. Facilita que los miembros del grupo reflexionen y extraigan aprendizajes transferibles a otras situaciones, tomando las decisiones de una manera más personal y con mayor implicación. De esta manera podría producirse una mejor integración de los aprendizajes formales y el sistema de valores, creencias y actitudes de los alumnos.

Esta técnica tiene tres fases principales:

-La elección de la tarea a realizar de acuerdo con un diagnóstico de las

necesidades y deseos del grupo.

-La observación sistemática de la actuación de cada alumno en su grupo y si el grupo se ha dedicado a realizar la tarea propuesta o se ha desviado de ella.

-Reflexión sobre el comportamiento del grupo durante la ejecución de la tarea, para asimilar los aprendizajes efectuados durante la acción.

⑩ SYNDICATES.- Los alumnos se organizan libremente en pequeños grupos para que realicen un trabajo. Los objetivos y métodos de trabajo estarán perfectamente definidos previamente por el profesor. Las principales tareas para desarrollar las actividades consisten en lecturas, discusiones de grupo y la redacción de un informe.

Es una técnica que favorece la autonomía de los alumnos y alumnas en la resolución de problemas, aunque se requiere de un determinado entrenamiento para que adquieran la experiencia y la motivación necesarias para organizarse y planificar el trabajo.

Esta técnica se desarrolla de la siguiente manera:

- 1) Los alumnos forman grupos de cinco o seis miembros.
- 2) Cada grupo puede trabajar el mismo tema o bien temas complementarios.
- 3) El profesor proporcionará la información básica y una guía de trabajo.
- 4) Se reparten las lecturas y otras tareas propias para realizar el trabajo.
- 5) El profesor deberá estar pendiente de las demandas que surjan de los distintos grupos para asesorar en cada caso.
- 6) El profesor culmina con una sesión plenaria en la que el profesor resume críticamente los distintos trabajos, haciendo sugerencias y/o ampliando los contenidos si lo considera conveniente.

⑪⑪ PANEL INTEGRADO.- Se deben formar grupos con el mismo número de miembros. Cuando hayan finalizado el trabajo, sus miembros se clasificarán por medio de números, letras, fichas de dominó, colores, etc., constituyéndose seguidamente nueve grupos con miembros procedentes de los grupos anteriores.

Una vez formados estos nueve grupos, cada uno de ellos explicará al resto el resultado del trabajo de su grupo original. Esto conlleva que en los grupos previos ningún miembro se puede mantener al margen del trabajo realizado, lo cual impediría que pudiera explicar a los demás los aprendizajes desarrollados en el

grupo anterior.

En función de los objetivos perseguidos, el profesor calificará, si lo cree conveniente, el trabajo efectuado por cada uno de los grupos por medio de un control que el permita verificar los aprendizajes adquiridos en los grupos por todos los alumnos del grupo clase. Este control puede hacerse volviendo a reunir a los grupos anteriormente constituidos para que reconstruyan entre todos las conclusiones de los trabajos de los demás subgrupos, haciendo un resumen que puede ser evaluado por el profesor.

①② APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA DISCUSIÓN. - Es una técnica que parte de la base de que la discusión es un vehículo eficaz para el aprendizaje. Los requisitos básicos para que esta técnica funciones eficazmente es que “la discusión no debe ser desestructurada ni el clima excesivamente permisivo; los estudiantes tienen que haber estado de acuerdo en la utilización del método y haber asumido la responsabilidad de prepararse para la discusión” (Fabra, 1994, 107).

Esta técnica incluye una serie de recursos como son el mapa cognitivo del grupo, una lista de roles y habilidades de los miembros del grupo y unas determinadas circunstancias. Fabra (1994, 107) lo explica de la siguiente forma:

El Mapa Cognitivo del Grupo consta de los siguientes pasos:

1. Definición de términos y conceptos.
2. Formulación del mensaje del autor o de los autores.
3. Identificación de los temas más importantes y de los subtemas.
4. Distribución del tiempo.
5. Discusión de los tres primeros aspectos.
6. Integración del material nuevo con los conocimientos ya adquiridos.
7. Aplicación del material.
8. Evaluación de la presentación del autor.
9. Evaluación del grupo y de la preparación y actuación de sus miembros.

Los Roles y Habilidades de los miembros del grupo pueden clasificarse como sigue:

- A. Secuencia de roles de la tarea específica de discutir un tema.
1. Iniciar.
  2. Dar y pedir información.

3. Reaccionar y pedir reacciones.
4. Reformular y ejemplificar.
5. Confrontar y explorar la realidad.
6. Clarificar, sintetizar y resumir.
- B. Roles genéricos relativos a la tarea necesarios en el A.D.D.
7. Seleccionar y utilizar la información.
8. Controlar el tiempo.
9. Evaluar y diagnosticar.
10. Fijar normas.
- C. Roles de mantenimiento de grupo.
11. Apoyar y animar.
12. Reducir la tensión.

Como roles disfuncionales, citemos los siguientes:

Agredir, bloquear, confesarse, competir, buscar, simpatía, defender intereses particulares, divagar, buscar status, retirarse y dominar.

Digamos, por último, que para que el A.D.D. sea efectivo son necesarios los requerimientos o circunstancias siguientes:

- que el clima del grupo sea cálido, de aceptación y no-intimidación;
- que el aprendizaje sea cooperativo;
- que el aprendizaje sea la razón de ser del grupo;
- que todos sus miembros participen e interactúen;
- que las funciones de liderazgo estén repartidas;
- que que el aprendizaje y las sesiones de grupo sean satisfactorias;
- que la evaluación sea aceptada como parte integrante de la discusión;
- que los miembros del grupo asistan preparados y con regularidad.

Las posibilidades de unos buenos resultados en la aplicación de esta técnica están relacionadas con el papel de los profesores orientando a los alumnos, definiendo los roles y funciones a desarrollar en el equipo, saber crear un clima de grupo y haber evitado convertirse en el centro de las discusiones.

①③ TUTORÍA DE PARES.- Sirve para consolidar y evaluar conocimientos. Se trata de que los alumnos intercambien explicaciones sobre temas de cualquier materia, aclaren mutuamente aspectos confusos o que los alumnos más preparados ayuden a los más atrasados. Entre los diversos tipos de tutorías de pares, la que más

aplicabilidad tendría en nuestro contexto es la que consiste en: parejas o grupos reducidos de alumnos, de un mismo curso, se plantean y responden entre sí cuestiones sobre unos contenidos previamente trabajados.

La función del profesor es la de intervenir en la formación de los grupos (6 miembros), establecer los objetivos y procedimientos y controlar el trabajo de los grupos.

①④ EL PUZZLE.- Esta técnica es apto para alumnos de cualquier edad. Promueve la cooperación, la interacción entre los alumnos, la expresión verbal y una mayor integración de los aprendizajes. Se puede aplicar en cualquier materia escolar.

Consiste en formar pequeños grupos y repartir entre sus componentes una viñeta o una tarjeta conteniendo información, con el fin de que cooperen ordenando la información para reconstruir la historia o buscar la solución a un problema.

①⑤ LAGUNAS.- Se forman grupos de tres miembros, dos de ellos intercambian la información que previamente le ha proporcionado el profesor o han recogido los alumnos. El tercer miembro del grupo, actúa como observador y sobre las explicaciones que se dan los anteriores y toma nota de lo que considere lagunas con el fin de que se aclaren posteriormente, consultando la bibliografía o al profesor. Estos papeles deben intercambiarse en las distintas ocasiones.

Al final, el profesor o profesora se organiza una sesión a nivel de toda la clase para intercambiar la información y cada grupo completar las lagunas que encuentre por contraste con los otros o a través de las aclaraciones del profesor.

①⑥ MURMULLOS.- Se trata de que los estudiantes después de una explicación del profesor o la profesora, dialoguen entre sí un breve espacio de tiempo para comprobar si han entendido o no el contenido de la explicación y si son capaces de resumirla. El objetivo principal será, por tanto, comprobar el nivel de comprensión de los alumnos y alumnas. Se recomienda emplear cuando se percibe que los alumnos están agotados y su capacidad de atención se ha reducido notablemente. Se puede aplicar de forma improvisada para retomar una situación negativa y transformarla. Se puede utilizar con alumnos de cualquier edad.

Su proceso de desarrollo se concreta de la siguiente manera:

- Se comunica a la clase que se va a emplear la técnica de murmullos con un determinado objetivo (profundizar en el tema, aclarar dudas, etc.).
- Se crean grupos de 2 a 5 miembros y se establece el tiempo de interacción.
- Al finalizar la fase de discusión en los grupos, se comienza con un turno de preguntas.

①⑦ JIGSAW.- Los alumnos se agrupan en pequeños equipos heterogéneos. El material de trabajo se reparte fragmentado, de acuerdo con el número de miembros que hayan en el grupo. Aquellos alumnos o alumnas que tienen un determinado tema buscarán en los otro equipo a aquellos miembros que tienen su mismo tema para estudiarlo conjuntamente. Posteriormente regresan a su equipo y explican a los demás los aprendizajes efectuados. Al final, todos los componentes de cada grupo deben responder a las preguntas que les formule el profesor o profesora. Las puntuaciones obtenidas proporcionan calificaciones individuales, no grupales. Por lo tanto, hay un grado alto de interdependencia en la realización de la tarea, pero bajo en la recompensa al no evaluarse al grupo como tal.

①⑧ EL PREMIO.- Es una técnica de cooperación intergrupala. Favorece el espíritu de equipo para alcanzar un determinado premio (real o simbólico). Se base en la cooperación y la solidaridad entre los miembros del equipo. Es aplicable a niveles de cualquier edad.

Su aplicación podría seguir los siguientes pasos:

- Se explica a los alumnos y alumnas que el éxito del grupo depende del aprovechamiento de todos los miembros del mismo y que la evaluación se hará teniendo en cuenta el rendimiento grupal.
- Durante el tiempo que se considere oportuno, los alumnos y alumnas se disponen a profundizar en el tema que previamente les ha explicado el profesor o han estudiado en algún texto.
- Posteriormente el profesor o profesora plantean preguntas a un miembro de un determinado equipo. Si éste contesta positivamente el equipo recibe dos puntos, si tiene que consultar al resto del equipo, éste recibe un punto. Si no contesta no recibe puntuación el conjunto del grupo. De esta manera prosigue con el resto.
- Al final, se produce un intercambio de información entre el docente y los distintos grupos, para aclarar los errores en las respuestas.

## APÉNDICE 6

### ENTREVISTA

1. ¿La plantilla del centro es estable por lo general, o suele cambiar de forma sustantiva cada curso?.
2. ¿Se suele propiciar que los profesores nuevos se encarguen de los cursos menos complicados? ¿Se les orienta acerca de cómo llevar a cabo sus tareas?.
3. ¿El cargo de director fue ocupado por una persona elegida por el profesorado o por la Consejería de Educación?
4. ¿Los cargos directivos cambian con cierta periodicidad o, por el contrario, suelen permanecer en ellos las mismas personas?.
5. ¿El equipo directivo funciona en base a un proyecto de gestión?. En ese caso, ¿cuáles son sus objetivos principales?.
6. ¿Se lleva a cabo algún proyecto de innovación en el centro? ¿Desde cuándo?.
7. ¿La formación del profesorado es algo que resuelve cada uno individualmente o existe algún plan de perfeccionamiento para ello?. ¿En qué consiste?.
8. ¿Los horarios del centro contemplan expresamente el tiempo para las reuniones conjuntas del profesorado?.

9. ¿Hay espacios suficientes y adecuados en el centro para reunirse el profesorado?.
10. ¿Qué medios y materiales didácticos posee el centro?.
11. ¿Cómo organizan el uso de medios y materiales didácticos? ¿Por aulas, a nivel de centro, etc.?
12. ¿Se llevan a cabo experiencias de trabajo en grupo con los alumnos en tu centro? ¿De forma general o en casos aislados? ¿En momentos puntuales o cotidianamente?.
13. ¿Qué ventajas observas en el aprendizaje en grupos de trabajo con respecto al individual?
14. ¿Cómo seleccionas el contenido que enseñas? ¿Qué criterios empleas?.
15. ¿Cómo está distribuido el mobiliario en el aula generalmente?.
16. ¿Al temporalizar las actividades lo haces de forma rígida, o te detienes más tiempo del previstos inicialmente si los alumnos manifiestan un interés especial?.
17. ¿El libro de texto con qué finalidad se emplea? ¿Para qué lo manejan los alumnos? ¿Toda la información o la principal la obtienen del libro de texto?.
18. ¿Cuáles son los rasgos más importantes de tu papel en el aula?.
19. ¿Cómo se forman los grupos de trabajo de los alumnos? ¿Utilizas algún

criterio?.

20. ¿Cómo comparten y organizan el trabajo los alumnos cuando trabajan en grupos pequeños?

21. ¿Evalúas el trabajo del grupo o solamente el individual? ¿O ambos?

## APÉNDICE 7

### ENTREVISTA 1

26/12/96

**COLEGIO 1 (NO COLABORATIVO)**

**PROFESORA A (COLABORATIVA)-2ª ETAPA EGB.**

**ENTREVISTADOR.-** ¿La plantilla del centro es estable por lo general, o suele cambiar de forma sustantiva cada curso?.

**RESPUESTA.-** Por lo general es estable. Siempre cambia, pues, en relación de tres maestros una cosa así, pero...anualmente.

**ENTREVISTADOR.-**¿Se suele propiciar que los profesores nuevos se encarguen de los cursos menos complicados?¿Se les orienta acerca de cómo llevar a cabo sus tareas?.

**RESPUESTA.-** Cuando entran maestros nuevos pasa lo que pasa en la mayoría de los colegios, cada uno va a lo suyo, a lo que ya ha dado otros años, a lo comodo y el que venga...¿entiendes ? siempre suele ser el primero. Ese es un curso que vamos, que eso siempre fijo le toca a uno nuevo. Lo que queda, lo que queda. Lo que nadie quiere.

Se les orienta, pero...yo creo que no lo suficiente. Asi, ¡ay!, a ver a ver, y quién te toco y tal y cual. Ay, pues tal y que...pero una cosa, muy, muy superficial ¿entiendes?, debería de ser algo más concreto. O sea que no...

**ENTREVISTADOR.-** ¿El cargo de director fue ocupado por una persona elegida por el profesorado o por la Consejería de Educación?

**RESPUESTA.-** Bueno el que estaba el año pasado, el director que estaba el año pasado era que él presentó un proyecto, pero el que está este año ahora fue nombrado por la Consejería porque nadie quería...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Los cargos directivos cambian con cierta periodicidad o, por el contrario, suelen permanecer en ellos las mismas personas?

**RESPUESTA.-** Es que yo ¿entiendes? esa pregunta es un poco... Yo solamente estuve un año, solamente estuve un año, pero por lo que yo pude ver hay como ciertos sectores que se apoyan. Yo no quiero hablarte de grupos no porque sería un poco... Pero si hay cierta gente que se apoya ¿no?. Si yo presento el proyecto, pues, tu vas conmigo de jefe de estudios y tu de director. Y si va el otro, pues busca a los más allegados ¿me entiendes?. Pero tampoco es una cosa que yo te puedo, porque yo solamente estuve un año, pero por lo que pude ver del director que estaba el año pasado y el que nombraron este año la gente que se buscó pues...suele haber cambio en función del director que haya ¿no? que siempre busca los más allegados.

**ENTREVISTADOR.-** ¿El equipo directivo funciona en base a un proyecto de gestión?. En ese caso, ¿cuáles son sus objetivos principales?

**RESPUESTA.-** Si, bueno, ellos ya llevaban...no me acuerdo ahora cuántos años eran, pero ya ellos llevaban un par de años y yo pienso que funcionaban...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Pero tenían un proyecto escrito que la gente conociera...?

**RESPUESTA.-** Yo nunca lo llegué a...conocer. De todas manera, yo que se...depende ¿no? porque hay mucha gente que se ciñe mucho a lo que, que te digo yo a...a lo que es el papeleo del colegio y a cumplir con lo que hay que mandar y tal. Y después hay otros apartados...me refiero, por ejemplo, a pedagógicos, que quedan como un poco olvidados. O si no olvidados tocados muy, muy para cumplir...no se...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se lleva a cabo algún proyecto de innovación en el centro?  
¿Desde cuándo?

**RESPUESTA.-** No...Bueno, lo único, ahora me acordé, lo único que se estaba llevando el año pasado y se le concedió una ayuda, estaba yo olvidada de esto, era un proyecto de biblioteca que lo llevaba la chica ésta de segunda etapa, la que daba lenguaje...Ella se reunía con un grupo de gente...no te digo ahora, no se. Y...y le concedieron un dinero para un proyecto que hay, que al principio incluso pensaban que no se lo iban a conceder, porque... Pero en ese sentido lo único así que...por la pregunta que me hiciste es lo de la biblioteca lo único que...

**ENTREVISTADOR.-** ¿La formación del profesorado es algo que resuelve cada uno individualmente o existe algún plan de perfeccionamiento para ello?. ¿En qué consiste?

**RESPUESTA.-** No la gente...Hombre, siempre se informa por parte del CEP. Además está el coordinador de formación que es el que trae digamos todos los papeles estos del CEP, diciendo ¡miren, que hay tal curso de...O sea, siempre se

informa. Lo que pasa que los que hacen cursos son siempre los mismos. Y hay gente que tiene ya asumido que ellos ya pasan de eso y que en hora fuera de clase que ellos no tienen porque hacer nada de eso y ya está. O sea, que los que hacen los cursos son siempre los mismos por iniciativa propia ¿entiendes?

**ENTREVISTADOR.-** ¿Los horarios del centro contemplan expresamente el tiempo para las reuniones conjuntas del profesorado?

**RESPUESTA.-** Si eso si. Eso si. En las horas de exclusiva ya nosotros...eso si lo teníamos nosotros como muy marcado: el lunes toca yo que se...reunión de tal...el martes para...Eso si estaba muy...Aunque después en la reunión a lo mejor no nos aclarábamos o dijéramos pues mira, estamos perdiendo el tiempo...vamos a pedir ayuda a los asesores del CEP porque no nos aclaramos. Pero por lo menos intentábamos...Esto quizá se contradice un poco con lo que yo te contesté antes en otra pregunta, pero...teníamos las horas...es que no se como explicarte. Teníamos las horas marcadas y se intentaba cumplir, pero a veces para alguna gente era como una obligación: ¡total no estamos haciendo nada! ¡no sabemos!. Era como un poco de negarse antes de...¿no se si me entiendes?. Pues por ahí van los...Aunque a veces, a lo mejor no se aprovecharan o tal, pero marcadas estaban. Y nos reuníamos...muchas veces terminaba y decíamos vamos a dejarlo hoy, pero, pero si.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Hay espacios suficientes y adecuados en el centro para reunirse el profesorado?

**RESPUESTA.-** Espacio si había. A veces no era adecuado porque...yo que se...dónde nos reuníamos allí...todos juntos..es.en Secretaría. Entonces claro, allí te

viene...estamos reunidos...nosotros nos reunimos a mediodía, a lo mejor te venía alguien, ¡tum, tum!, mire que tal cosa, o sea que a lo mejor constantemente estaban interrumpiendo y no lo podías evitar porque estabas allí...O sea, sitio había lo que pasa que muy adecuado no era. Cuando nos reuníamos, por ejemplo, por ciclo si porque uno se iba a una clase, otro a la biblioteca, pero ya cuando nos reuníamos todos...la verdad que el sitio aquel no es muy adecuado.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Qué medios y materiales didácticos posee el centro?

**RESPUESTA.-** Si. Bueno de biblioteca está muy bien. Hombre, no es que tenga...pero si tiene bastantes cosas. Tiene fotocopiadora, después tiene también material de laboratorio aunque no se usa...está allí un poco...porque claro...nunca la profesora...ella tiene voluntad y quiso hacer un inventario y ponerlo en marcha pero a veces es el tiempo, con las horas de clase y tal aunque quieras, pero si tiene...aunque muchas cosas estarán ya un poco estropeadas. Después de inglés también intentamos hacer un aula aparte que no fuera en...y se intentó hacer y funcionó y...está interesante porque tienes allí tu equipo, tu...todo tu material de inglés. En cuanto a inglés más que nada lo que tiene son libros de texto...no cuenta con cosas...lo típico el cassette, pero ¿me entiendes? que más que nada lo que tienen es...son cosas de libros de texto. Quizás por ese lado si hiciera falta otro tipo de cosas, más manejables, más...Y después eso...biblioteca. Lo mejor que tiene así, vamos, es la biblioteca y hombre el laboratorio lo que pasa que es eso que está un poquito aparcado. Cuenta con fotocopiadora...tiene el...diapositivas, el...para ver las transparencias, todas estas cosas si las tiene. O sea, que en ese sentido podemos decir que está bien. Funcionan algunas cosas muy concretas que bueno...pero bien.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo organizan el uso de medios y materiales

didáticos? ¿Por aulas, a nivel de centro, etc.?

**RESPUESTA.-** Eso es general. La biblioteca, por ejemplo, es a nivel general. Aparte tu puedes, yo que se, organizar un... Yo, por ejemplo, tenía aparte de la biblioteca que funcionaba así, a nivel general para todo el colegio... los chicos querían hacer una biblioteca de aula. Yo que se, les hacía ilusión a ellos. Pues teníamos también una biblioteca allí de aula. Lo demás pues eso, siempre respetando un turno ¿no? y pidiéndolo con tiempo, tampoco aquello es un colegio grandísimo donde haga falta esos grandes turnos y... pero era todo a nivel general, No había problema no, siempre diciéndolo, por ejemplo, si ibas a usar el vídeo pues lo decías con tiempo para que después no te coincidiera con..., pero era todo, vamos, a nivel general.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se llevan a cabo experiencias de trabajo en grupo con los alumnos en tu centro? ¿De forma general o en casos aislados? ¿En momentos puntuales o cotidianamente?.

**RESPUESTA.-** No. Eso más bien es determinados profesores y en determinadas asignaturas también. Y también en determinados momentos ¿no?, también si se organiza algo... algún grupo organiza algo especial. Porque este colegio lo que tiene es que le encanta organizar cosa de tipo de festivales, que aunque parezca una... una cosa así como muy folclórica está bien, porque siempre nos preocupamos cuando llega el día de navidad de tu preparar tu... tu número o lo que fuera. O el día del libro pues a lo mejor preparas una obrita de teatro, pero siempre era más que nada animados por cierto sector... ciertos profesores en concreto ¿no?. Y, entonces, pues eso que había gente que a lo largo de todo el año trabajaba digamos en esos grupos ¿no? y también un poco en concreto si tu estabas preparando algo... algo especial. Pero más que nada es gente muy concreta. No es la generalidad.

Yo, por ejemplo, tenía sexto. Entonces claro había niños que no estaban a nivel de sexto. Entonces yo lo que intentaba un poco era no agruparlos, es decir, tu eres listo, tu eres tonto, porque tampoco puedes...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Tratabas de hacer grupos de cuatro, seis niños, y que trabajen en torno a una tarea común?.

**RESPUESTA.-** Si, por ejemplo...a veces...no lo hacía siempre, depende ¿no?, porque depende también de la asignatura, porque yo que se en Lengua y en Matemáticas como que tiendes hacer eso más. Ahora ya cuando trabajas, yo que se, Sociales o algo de eso, es diferente. Ya como que...el grupo...que lo pueden hacer...bien. Que normalmente el fallo donde está es en la Lengua y las Matemáticas, entonces con Lengua y Matemáticas si...intentar agrupar al grupo más...No en el sentido de marginar, sino de ponerle unas actividades adaptadas al nivel de conocimiento de ellos, porque, tampoco, si le vas a poner cosas que ellos no...los chicos se te quedan...una que se te aburren y otra que no se enteran de nada. Entonces intentas un poco adaptarlo ¿no?. Por lo menos que aprovechen el tiempo y...mira si no divide, pues poner divisiones y...siempre un poco como disimulado para que los otros no...En grupo o individual porque a lo mejor...no todo...es que tu no puedes en una clase, tu puedes tener...es que a veces tienes cuatro niños, por ejemplo, que van flojitos y claro uno tiene un nivel distinto, entonces no puedes hacer un grupo, sino que tienes que intentar individualizar, porque cada uno tiene su...no se, yo por ejemplo este año, te lo digo, porque yo este año tengo tres cursos, tengo tres cursos. Entonces cada curso es un curso, pero después dentro de cada curso, como digo yo, tienes el arco iris de colores y tu claro...tu no puedes decir esto es quinto, esto es sexto, esto es cuarto y se acabó, porque hay niños que no.

Entonces ese niño qué...entonces aunque esté en el mismo curso, pues, intentas un poco que...ponerle, adaptarte un poco a él, intentar individualizarlo porque sino tiempo perdido.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Qué ventajas observas en el aprendizaje en grupos de trabajo con respecto al individual?

**RESPUESTA.-** Siempre son ventajas porque, yo que se... individual si, trabajan bien porque...bueno...se adaptan a lo que tu le pones, ellos se animan porque ven que lo van entendiendo...que avanzan, pero también el grupo tiene sus ventajas y es que cuando trabajen en grupo allí tiene que apechugar todo el mundo. Porque lo típico del grupo es que trabaje uno y los demás aprovecharse, entonces ellos mismos dicen "oye mira, ¿qué pasa?, aquí trabajo yo o trabajan nosotros y ustedes...pues venga tal...". Y, a lo mejor al principio les cuesta arrancar porque se...pero si lo consiguen...vamos es un logro bastante grande. Por lo menos, yo que se, en algunas actividades de...sociales y eso, además que les motiva mucho el trabajo en grupo. Por lo menos para...en cosas de Sociales y eso yo siempre lo he practicado y lo estoy practicando este año y es una cosa que les motiva un montón y...y te traen cosas, a lo mejor para hacer un mural o cualquier tipo de trabajo de que sea de...hacer un dibujo...El grupo les motiva, a veces se entusiasman tanto que dicen "hay, pues esta tarde nos reunimos en mi casa y ...", o sea, que sale de ellos ¿no?. Yo pienso que...Y eso, que se obligan porque el grupo normalmente era trabajar uno y los demás figurar, pero por ese lado los hace ser más responsable, pienso yo...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo seleccionas el contenido que enseñas?¿Qué criterios empleas?.

**RESPUESTA.-** Yo, por ejemplo, el libro de texto muchas veces lo tienes por fuerza como digo yo. Vas a un colegio y está puesto ese libro y...bueno, sigues con el mismo ¿no?, pero lo que siempre intentas es adaptarte a los alumnos ¿no? porque tu puedes tener el tema yo que se...pero luego tu tienes que ver los alumnos que tu tienes hasta que punto que cosas van asimilar de ese tema, porque si te llevas por el libro das un montón de cosas y al final no se quedan con nada. Entonces te tienes que adaptar a lo que tu tienes, intentar pues mira si aprenden cuatro cosas, cuatro cosas y si se quedan con dos con dos. Pero te tienes que adaptar a los alumnos porque a veces los libros tu sabes, que hay muchos contenidos, muy extenso, muy...Y después a la hora la verdad nada. Y a veces, sin darte cuenta caes en eso. O sea, te llevas por el libro y cuando te das cuenta, ¿pero que estoy haciendo yo? ¿como voy a dar yo esto?. O sea que tienes que recortar porque los libros traen mucho contenido. Los libros deberían de traer, esta es una opinión mia, que los libros deberían de traer menos temas, o sea, menos contenidos, que los chicos aprendan cuatro cosas pero que sean cuatro cosas básicas. Porque meten tanto, tanto, tanto. Y, después, tu te angustias por darlo y...que no puede ser. Es que, es que llega un momento que tu dices tengo que seleccionar temas y ver lo qué voy a dar y cómo lo voy a dar, porque si te llevas por el libro te vuelves loca. Es que no te da tiempo, te vuelves loca y al final los chicos no...Es que no concretan nada porque todo es venga, venga, venga, a ver...Yo no se, yo es que a veces, es que a veces te crea angustia ¡eh!, el libro te crea angustia. A veces es preferible tu decir, mira paso hoy del libro. Yo te digo la verdad, por lo menos en primero, yo nunca he dado en primero, la casualidad porque a mi primero en principio es un curso que me gusta ¿no?, pero la casualidad que no...Pero yo si tuviera que dar un primero, yo no ponía libro porque es una amargura. Es que te amargas con el libro. Y quien

dice primero....a veces yo muchos libros ni los pido porque, para qué...Depende de las zonas también. Hay zonas que tienen un nivel más alto y que tu, bueno pues puedes dar algunas cositas más, también si los chicos tienen un nivel alto, pues tampoco los vas a..., pero después tienes otras zonas que tu dices para que les hago yo comprar este libro. Es preferible que tu elabores algo más...basado en el libro ¿no?, seleccionar un poco. Porque si no...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo está distribuido el mobiliario en el aula generalmente?.

**RESPUESTA.-** Yo lo tenía individual. Si más que nada era individual. Había gente que a los mejor si...lo tenía en grupo. Yo, por ejemplo, lo tenía al principio...cuando no los conoces, yo por ejemplo soy así, cada uno tiene su forma de ser...Tu sabes cómo son los chicos de hoy en día que tampoco les puedes dar de entrada estas grandes confianzas ni nada, porque olvídate. Yo de entrada los pongo individuales, porque en grupo ya un poco vas cortando. Y después que ya los vas conociendo, no tal...entonces ya les voy permitiendo ciertos grupos ¿no?. Por ejemplo, a lo mejor, en grupitos de cuatro o...o grupitos de dos. O según también las actividades, la actividad que vayas a realizar ¿no?, porque a veces te vienen bien los grupos y a veces no. O sea, que yo pienso que eso es una cosa que debería ser un poco flexible. De todas maneras allí, casi todo el mundo los tenía de uno en uno. A veces, algún profesor si lo tenía en grupo pero vamos, uno o dos, Y depende también de la, de la actividad. Yo, por ejemplo, no los tenía tampoco fijos de una manera, tampoco es que fuera ¡ay, hoy me siento con éste porque me...porque tampoco me gustan esas libertades dentro del aula por decirlo de alguna manera. Pero...no se, una cosa un poco flexible.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Al temporalizar las actividades lo haces de forma rígida, o te detienes más tiempo del previstos inicialmente si los alumnos manifiestan un interés especial?

**RESPUESTA.-** Yo intento, yo siempre intento programarme de una forma trimestral ¿no?. Tener claro lo que voy hacer en cada trimestre, pero claro si... tampoco puedes decir "aquí dos horas, aquí ocho...". Tampoco te puedes pegar con un tema todo el trimestre, pero normalmente a mi lo que me pasa es que yo me programo y siempre, siempre se me queda corto el tiempo. No es que me quede muuy atrasada pero siempre me...me falta un poquito porque...es un poco que aprovechas la...la ocasión que a lo mejor sale un tema que para los chicos es interesante y te hacen un montón de preguntas y los ves tal...y claro no les vas a decir "venga, venga, venga, porque hay que acabar el tema para dar el otro ¿no?. O sea, que cuando veas a los chicos que están motivados en algo pues aprovechas y...aprovechas la oportunidad. A mi siempre me falta...no es que me quede muy muy atrasada, pero casi siempre me falta tiempo.

**ENTREVISTADOR.-** ¿El libro de texto con qué finalidad se emplea? ¿Para qué lo manejan los alumnos? ¿Toda la información o la principal la obtienen del libro de texto?

**RESPUESTA.-** De todo un poco ¿no?. O sea, que tu aprovechas cuando estás trabajando un tema y, a lo mejor, les puedes mandar, que eso les encanta a ellos, por ejemplo, hacer una entrevista y preguntar en casa o en la calle, o, también con todos los medios que tenemos hoy en día, los mismos vídeos, que yo no soy partidaria de ver vídeos por verlos, que hay muchos colegios que, como digo yo, que tienen el vídeo para ver películas nada más de World Disney y que se estén calladitos ahí. Tenemos un montón de películas en el CEP que tienen una relación

que siempre mandan, por lo menos allí en Buenavista el año pasado mandaron una relación que se aprovechan, que se aprovechan según el tema que estes dando o, también, ellos mismos pueden...les mandas así...que busquen en una enciclopedia sobre el tema que se está dando. El libro más que nada lo utilizas tu cuando quieres...por ejemplo sacar actividades, que no todas...porque yo, por ejemplo, no hago todas las actividades que vienen en el libro, no hago todo, todo, todo...sino, tu seleccionas las que a ti te interesan, o sea que tampoco es seguir el libro como si fuera el libro de misa. Si, sacas información, pero después ya pues tu lo, tu lo adaptas ¿no?. Ni, ni tampoco es el libro sólo...pienso yo. El libro es mortificarte la vida, ya te lo dije antes que a veces el libro es la angustia más grande que tiene el maestro arriba. Si porque te crea unas angustias que vamos...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cuáles son los rasgos más importantes de tu papel en el aula?.

**RESPUESTA.-** Bueno, yo pienso que en primer lugar soy profesora. Tengo que enseñarles. Y tengo...vamos...lo primero es eso, yo tengo que cumplir con eso, yo debo procurar por todos los medios que los chicos aprendan, pero, por otro lado, también, pues un poco orientarles en otros aspectos de la vida, porque yo pienso que el maestro no sólo es enseñar la tabla de multiplicar, sino también es...un amigo y...tratar a los chicos en otros aspectos. Yo, por ejemplo, el caso mio concreto, a mi me encanta el teatro y me encanta montar una obrita, y me gusta ver a los chicos nerviosos, y que ellos se pongan por si sólo, que ellos...Y a mi me encanta por ejemplo experimentar esas cosas con ellos. Y, por ejemplo, ahora en Navidad montamos un belén viviente, lo hicimos en Buenavista en el cine. Y eso de ver a los chicos que...nerviosos...que... "maestra, maestra...Y, ahora, y la música y la música...". O sea, que ellos me trataban como si yo fuera de la misma edad de

ellos. Era como si yo fuera una más. O sea, que no solo que el maestro está allí y aquí vienen de las nueve a la una y media a aprender y ya está, y punto, sino que me gusta conocerlos también en otros ambientes y...y, sobre todo eso, que el maestro es...es un amigo porque tu sabes que hoy en día muchas veces en la casa es enchufados al televisor o, mi niño tooma el bocadillo y para la calle. Y a veces los chicos te vienen a clase con unas cosas, que tu les dices cualquier cosa o les llamas la atención y dicen "ay, y porque me dice eso", como si tu no...Es que yo pienso que a veces en las casas también...O sea, que el maestro no sólo es enseñar y ya está, sino que también es educar, también es educar, porque si tu ves a un niño que está diciendo alguna chorrada de...palabrotas o algo, tu también tienes que ¡mira eso está feo!. O sea, que también tienes que educarlo un poco, aunque sea función de los padres también ¿no?, yo pienso que otra cosa es esa que los padres también tienen su función, y la educación tiene que ser los padres y el maestro, pero...que tampoco el maestro se puede limitar digamos a conocimientos, sino que es un...es como un modelo que, que ellos tienen que seguir y tu tienes que guiarlos en todos los aspectos.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo se forman los grupos de trabajo de los alumnos?¿Utilizas algún criterio?.

**RESPUESTA.-** Si. O sea, ellos...a mi no me importa que...hombre tu siempre procuras...no vas a poner...un grupo, todos los listos y los más flojos, no vamos a decir los tontos porque tonto no es nadie. Pero siempre procuras un poco mezclar. Pero también es bueno dejarlos a ellos un poco que elijan entre ellos. Que normalmente ellos también...O sea, si lo eligo yo procuro mezclar, pero que no siempre eligo yo. Que a veces..."ay yo con fulanito" "pues vale", dejarles un poco de hacerlo ellos a gusto ¿no?.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo comparten y organizan el trabajo los alumnos cuando trabajan en grupos pequeños?

**RESPUESTA.-** Entre ellos mismos. O sea, ellos se pican mucho, "a pues tu no vas hacer nada" "como va a ser eso", ya tu ahí intentas un poco ver cómo...y si ves que no tal ya intervienes, "bueno, pues vamos a ver, pues haz tu esta parte y en función de lo que...porque tampoco es decir "tu haces ésto, tu haces ésto, tu haces ésto..." y ya está, sino que sea una cosa que todos participen de todo, porque a lo mejor uno hace una parte y otro otra parte, otro otra parte y después lo unen, pero...eso... tu no te enteras de lo que hizo el otro ni el otro...eso no es un trabajo en grupo, eso es un "refanfío" ahí, todo mezclado, entonces intentas pues a lo mejor "si tu haces los dibujos, pues mira tu lo escribes y buscas lo que...", un poco intentas que todos participen en todo. Lo intentas por lo menos ¿no?

**ENTREVISTADOR.-** ¿Evaluas el trabajo del grupo o solamente el individual?¿O ambos?

**RESPUESTA.-** Yo, por ejemplo, cuando...lo que tu valoras realmente es el esfuerzo ¿no? que ha hecho. Entonces, yo cuando mando trabajos en grupo, no es que le ponga nota, porque yo no le voy a decir tu tienes un cinco, tu tienes un cuatro coma setenta y cinco y tu tienes un seis coma cero tres...por que no. Yo lo que valoro es...ellos por ejemplo, hacen un trabajo en grupo, o sea, a la hora de yo

evaluar yo miro si esa persona se ha esforzado...o sea... lo miro todo...a lo mejor me estoy saliendo del tema...por ejemplo, ahora mismo el tema de las evaluaciones...yo nunca valoro una evaluación por un papel. O sea, la evaluación si tu ese día...tu a lo mejor eres un niño que has trabajado, que te has esforzado, que...yo lo que miro es el esfuerzo; porque ese día me hagas un mal examen o me saques un cuatro coma...yo no te voy a suspender, ¿entiendes?. Ahí ya tu como complemento tu miras lo que ese niño ha hecho en grupo ¿no?, o sea, que no es que valores...no es que le ponga la nota por lo que haga...le pongo una nota distinta a cada uno, sino yo miro todo en general, o sea, que no valoro el...como te diría yo...no valoro sólo lo del grupo, sino yo valoro todo en general. O sea, cuando ellos hacen algo en grupo no están esperando a que yo les diga tienes un siete, tu tienes un...sino yo miro todo en general, el rendimiento que has tenido en clase, que has hecho en grupo, lo que te has esforzado, como te ha salido la...la evaluación. O sea, que yo lo miro todo. No se si...si me. A mi no me gusta...es que no se, a mi me parece una cosa...es que a mi me cuesta un montón evaluar. Es que es un rollo eh...es que es una amargura también que no sabes...entonces a mi eso del coma no se que y del trabajo este de un siete no se cuanto y...Pues mira, si tu ves que el chico se ha esforzado en buscarte cosas para hacerte el mural y el pobre, pues no se le da el dibujo y lo ha hecho con mil amores ¿qué le vas a poner un tres?. Miras todo en general...yo que se...a lo mejor me salí por las ramas...me salí por las ramas...Yo lo que miro es el rendimiento, yo se lo digo a ellos el primer día de clase "yo aquí gandules no quiero, aquí aprueba el que se lo merece", el que trabaja y se esfuerza aprueba, el que no se esfuerza...Normalmente las cosas en grupo, pues, trabajan todos, todos se esfuerzan, pero a veces hay niños que se esfuerzan....a veces no, siempre...hay niños que se esfuerzan más que otros, entonces tu eso se lo tienes que valorar. Si el niño a lo mejor te hace un examen flojito y se te ha matado en hacerte por ejemplo...yo que se... un mural o un trabajo

de otro tipo de...buscar en una enciclopedia, se ha esforzado...tu ves que tiene...¿qué vas hacer tu? ¿miras el esfuerzo?. Hombre que no te haga nada, que tal pues ya eso es...No se es que la evaluación es otra cosa que es como el libro de texto, que es otra amargura porque cuando tu tienes que evaluar...yo me enfermo, te lo juro que yo me enfermo porque yo a veces...Hombre, hay niños que lo tienes claro pero hay a veces que estás ahí en la duda y tu dices bueno, pues...alguno dices "bueno, pues lo voy aprobar para que el chico se motive ¿no?, pero es que a veces estas ahí que no...Y una cosa que se está viendo mucho ahora con esto de la LOGSE, es que la gente...yo no quiero culpar a nadie, pero la gente se lava las manos ¿eh?...Nos lavamos las manos en el sentido de que ¡como se puede pasar!, para quedar bien con todo el mundo, venga...pea, pea, para delante...Y cuando llegas a sexto...A mí ,por ejemplo, te lo juro que el año pasado yo estaba...fue una cosa que me dolió mucho...Cuando yo llegué al colegio...tu ves que siempre es aconsejable que el maestro que está...que tiene el mismo ciclo ¿no?, si tu tienes, por ejemplo quinto, pues que sigas con los chicos hasta sexto. Pues cuando yo llegué el año pasado al colegio...los cursos que había libres por supuesto...era primero, como siempre y sexto...que sexto ya nadie lo quería porque eran medios, medios...y como encima se iban a quedar un par de ellos repetidores del sexto antiguo pues entonces el profesor que estaba en quinto se lava las manos "ahí te quedan y yo me cojo un tercero, que es un cursito comodo", sabes...yo noto...y después eso que la gente como que va aprobando y ahí te queda el paquete en sexto...que venga el nuevo...ahí te queda el paquete, evalualos tu y entiendetelas y haz lo que te de la gana y...después a veces tu le preguntabas "mira y tu que conoces a fulanito...tu que crees y tal" "o, pues eso tu... por que tu, porque no se cuanto...". O sea, que tampoco te...la verdad que sexto es un curso que te dejan el paquete. La gente va pasando, va pasando y...Antes por lo menos tu decías "bueno pues el que no está...", pero que la gente....yo no se adonde vamos a llegar. Después dicen que los

chicos cada vez saben menos...es que con razón. Yo te digo la verdad, seré antigua, seré lo que seré...me llamarán lo que me llamarán, pero yo pienso que si un niño está flojo en primero que es la base, ¿como va a pasar ese niño a segundo? ¿no es preferible que ese niño vuelva hacer primero?Es que ya va arrastrando, va arrastrando, va arrastrando y ¿después en sexto va a repetir? Tu te crees que ya en sexto...no es que no tenga remedio, sino que imagínate el cacao que tendrá en la cabeza. Antes con lo de los ciclos, cuando era ciclo inicial y tal...por lo menos podían repetir en segundo que ...que bueno...Pero, aunque la LOGSE dice que repite cuando crea aconsejable, pero yo hasta ahora lo que he visto siempre ha sido en sexto. Y luego tanta cosa que hay...tanta cosa que hay, que ya...no se los chicos que se esfuerzen ...si se esfuerzan y si están motivados en algo, pero...que los mismos chicos que antes les motivaba, pues hasta el que le pusieran una notita..."total, me va a poner un PA como al otro...bueno más vale que apagues ésto, que ya estamos pasándonos del tema... que ésto ya no viene a cuento.

## ENTREVISTA 2

13/1/97

**COLEGIO 1 (NO COLABORATIVO)**

**PROFESOR B (NO COLABORATIVO)-E. FÍSICA**

**ENTREVISTADOR.-** ¿La plantilla del centro es estable por lo general, o suele cambiar de forma sustantiva cada curso?.

**RESPUESTA.-** Somos un grupo...en realidad ahora somos dieciseis...cubriendo sustituciones. Realmente formamos plantilla...somos definitivos, más de la mitad si somos, más de la mitad si somos.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se suele propiciar que los profesores nuevos se encarguen de los cursos menos complicados?¿Se les orienta acerca de cómo llevar a cabo sus tareas?.

**RESPUESTA.-** Últimamente, por lo menos el año pasado, la circular que publicó la Consejería lo precisaba un poquito más que otros años. La persona o tutor cogía el curso con el que venía. La circular de principio de curso ya especificaba que los profesores especialistas, tanto de... rondando por el colegio se le habían asignado a generalistas que tuviesen que abandonar alguna tutoría, que esa tutoría fuesen los cursos más pequeños que eran para generalistas. Y los cursos ya superiores que dan un par de especialistas, para cargos directivos...eso...

**ENTREVISTADOR.-** ¿A los profesores nuevos se les suele orientar acerca de sus tareas...?

**RESPUESTA.-** Si, si, si, si...Normalmente suelen venir...Bueno, deberían de venir con más tiempo para adaptarse un poquito al ritmo, a las normas de...Suelen venir como dos, tres días antes de que comience el curso...

**ENTREVISTADOR.-** ¿El cargo de director fue ocupado por una persona elegida por el profesorado o por la Consejería de Educación?

**RESPUESTA.-** Ha sido así. En este caso ha sido, pues precisamente me llegó un fax comunicando que tenía que ejercer automáticamente el cargo de director. Yo estuve dos años en el Colegio del Carmen desempeñando la función de director, entonces...automáticamente, sin solicitarlo ni nada y...la sorpresa mia fue que a final de curso me llegó el fax precisamente...y me han tocado cuatro años.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Los cargos directivos cambian con cierta periodicidad o, por el contrario, suelen permanecer en ellos las mismas personas?

**RESPUESTA:** Hasta ahora si, hasta ahora si. Hasta ahora si no se presentaba un proyecto de dirección, que duraba tres años...que se sepa, o bien, pues, lo proponía el claustro, o bien el Consejo Escolar, lo ratificaban...El resto de los cargos ya los propone el director y continuaban dependiendo...Solían ser los mismos. En este colegio estuvieron...yo concretamente estuve dos años de secretario. Hubo un periodo de tres años con el mismo director y ahora a ver si empezamos este periodo de cuatro años...y a ver si aguantamos lo mismo. Porque tanto yo como director como la secretaria, como el jefe de estudios, tenemos un nombramiento de cuatro años. Vamos a ver como sobrevivimos.

**ENTREVISTADOR.-** ¿El equipo directivo funciona en base a un proyecto de

gestión?. En ese caso, ¿cuáles son sus objetivos principales?.

**RESPUESTA.-** Bueno...concretamente este año...como fue nombrado tan precipitadamente...hasta ver si nos vamos aclarando un poco. Tenemos todo programado en el plan general...en la programación general del centro. Recoge varios...varios aspectos ¿no?, pues como principios educativos...Está la composición del centro. Tenemos coordinadores de...coordinación pedagógica. Y, luego, por aquí está el organigrama del centro.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se lleva a cabo algún proyecto de innovación en el centro? ¿Desde cuándo?.

**RESPUESTA.-** Bueno...es que...lo que si que estamos algunos, la mayoría de los profesores estamos inmersos en grupos estables. Entonces claro, eso ya...al estar inmersos en un grupo estable los proyectos de centro están...el centro está participando con otros colegio...el de Palo Blanco...

**ENTREVISTADOR.-** ¿La formación del profesorado es algo que resuelve cada uno individualmente o existe algún plan de perfeccionamiento para ello?. ¿En qué consiste?.

**RESPUESTA.-** Bueno...es que son cosas que...realmente la planificación de las actividades de perfeccionamiento...como eso corre por cuenta del CEP, según la propuesta que haga el CEP pues luego...según su especialidad, según sus intereses

**ENTREVISTADOR.-** ¿Los horarios del centro contemplan expresamente el tiempo para las reuniones conjuntas del profesorado?.

**RESPUESTA.-** Si, si. A ver si lo localizo por aquí...Tenemos el horario de visitas de padres...los lunes, las reuniones de ciclo se harán los primeros jueves, todos los primeros jueves de mes...reuniones de profesorado también...reuniones de consejo escolar. En fin...Y luego en los...o bien reuniones de profesorado. Ahí tenemos fuera en la sala de profesores, tenemos una planilla de todo el curso, reuniones de ciclo, reuniones de...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Hay espacios suficientes y adecuados en el centro para reunirse el profesorado?.

**RESPUESTA.-** Bueno como somos pocos...en realidad como nueve unidades...toca reunión de ciclo pues en cualquier clase...como hay una unidad por...O sea, hay un primero, un segundo, un tercero...pues entonces...Más que nada, es que estamos realmente en continua reunión porque como nosotros tampoco nos reunimos, pues, yo que se, cada dos por tres...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Qué medios y materiales didácticos posee el centro?.

**RESPUESTA.-** Tenemos una biblioteca que la estamos...Llevamos unos años completándola. Venimos disfrutando de una ayuda del Cabildo...vamos completándola bastante...Y, luego pues ya, pues...aparte del horario escolar, el horario de 4 a 6 de la tarde todos los días, de lunes a viernes...Está dotada de enciclopedias y de...Contamos con radiocassette, contamos con televisor, con proyectores de diapositivas...tenemos un polideportivo, que no está en todas las buenas condiciones que nos gustaría, pero en fin. Tenemos un terrero...un terrero de lucha pequeño, también un parque infantil para los preescolares. Parece que al arquitecto que hizo el proyecto de este colegio le dieron el premio de...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo organizan el uso de medios y materiales didáticos? ¿Por aulas, a nivel de centro, etc.?

**RESPUESTA.-** Se programa más o menos semanalmente. Pues, sobre todo eso, sobre todo para el uso de...Más o menos semanalmente...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se llevan a cabo experiencias de trabajo en grupo con los alumnos en tu centro? ¿De forma general o en casos aislados? ¿En momentos puntuales o cotidianamente?.

**RESPUESTA.-** Si, si, si, si...Bueno lo suelen hacer más con lo mayores, claro, siempre es más fácil ¿no?. Trabajo en conocimiento del medio....

**ENTREVISTADOR.-** ¿Qué ventajas observas en el aprendizaje en grupos de trabajo con respecto al individual?

**RESPUESTA.-** Si, si, por supuesto...al dar otras opiniones...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo seleccionas el contenido que enseñas? ¿Qué criterios empleas?.

**RESPUESTA.-** Si, se hace un análisis del...para ver la marcha del centro. Incluso se reparte...se coge lo más interesante, se eligen libros, se desechan los que no...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo está distribuido el mobiliario en el aula generalmente?.

**RESPUESTA.-** El Colegio está...somos un colegio más o menos nuevo. Según los trabajos se...Como son clases de poca gente es fácil mover el mobiliario. Rápidamente, en un par de minutos, se separa la clase, se agrupan tres, cuatro, cinco...se juntan, o sea que no hay...Como no son clases muy masificadas se trabaja bastante bien.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Al temporalizar las actividades lo haces de forma rígida, o te detienes más tiempo del previsto inicialmente si los alumnos manifiestan un interés especial?

**RESPUESTA.-** Eso ya entra, quizá, dentro de la programación de cada aula. Eso ya tendría que contestarte cada profesor particularmente. Pero , yo creo que no, yo creo que se tiene un horario flexible y que...Bueno, claro, siempre dependiendo de las clases. Por ejemplo la clase de Educación Física, la clase de Religión, las clases de los especialistas son inflexibles. Siempre se pretende cumplir con los plazos, con las unidades programadas ¿no?, pero llegado el caso de...yo que se, que a lo mejor...no va una unidad todo lo bien, todo lo rápido que se esperaba, o te coge, no se, un imprevisto...Y yo me imagino ya que cada profesor en su clase pues es flexible. Eso si las horas de los especialistas si se respetan, ¿no?. Aunque si tu te pasas diez minutos, pues, trae sus complicaciones pero...

**ENTREVISTADOR.-** ¿El libro de texto con qué finalidad se emplea?¿Para qué lo manejan los alumnos?¿Toda la información o la principal la obtienen del libro de texto?

**RESPUESTA.-** Lo tienen como apoyo, como consulta. Ellos tienen también la biblioteca...entonces...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cuáles son los rasgos más importantes de tu papel en el aula?

**RESPUESTA.-** Bueno, claro, es que mi asignatura en concreto es muy expansiva ¿no?. Yo trato fundamentalmente de que se lo pasen bien. Creo que es más bien, por que es la Educación Física y les gusta bastante, porque claro...Pero mi fin es..lo sacas del libro, lo sacas del lápiz...y jugamos abajo, no se, creo que se lo pasan muy bien.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo se forman los grupos de trabajo de los alumnos?¿Utilizas algún criterio?

**RESPUESTA.-** Hombre...claro, nosotros trabajamos, solemos trabajar bastante en equipos ¿no?. La Educación Física se presta bastante a...se presta bastante a eso. Entonces normalmente lo hacemos por sorteo. "¿Quieres jugar con fulanito o no juegas?". "Hombre, me parece muy bien, no juegas, ...después, al momento ya se ponen a jugar..., pero que normalmente se hace por sorteo.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo comparten y organizan el trabajo los alumnos cuando trabajan en grupos pequeños?

**RESPUESTA.-** Siempre dentro de los equipos hay uno que se quiere hacer tal, otros que se dejan llevar...entonces suelo repartir un poco las tareas. Siempre dejar al más gallito, al más...dejarlo...aplacarlo un poquito y entonces darle un poco más de responsabilidad.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Evalúas el trabajo del grupo o solamente el individual?¿O

ambos?

**RESPUESTA.-** Desde ese punto de vista se evalúa al grupo...una valoración del trabajo y tal...y también se tiene en cuenta el papel de cada uno...si participa más o menos, si...

**ENTREVISTADOR.-** Pues, gracias por la colaboración.

### ENTREVISTA 3

19/12/96

**COLEGIO 2 (COLABORATIVO).**

**PROFESOR A (COLABORATIVO). 2ª ETAPA EGB.**

**ENTREVISTADOR.-** ¿La plantilla del centro es estable por lo general, o suele cambiar de forma sustantiva cada curso?.

**RESPUESTA.-** Cambia de forma sustantiva. Me explico: Este curso somos 19 profesores y sólo hay 5 definitivos, quiere decir que catorce son nuevos cada año. Esto ocurre cada año. La distancia es la responsable de esta situación. Espero que la autopista que se va a realizar acabe con este problema.

Esta situación no es debe a la convivencia en el Centro, que es buena, sino a la distancia. Ayer, me decía una profesora que había concursado para acercarse a S/C y que estaba muy a gusto aquí, pero que Alcalá estaba muy lejos. Yo veo esta situación muy normal porque cada cual actúa en función de sus intereses personales y familiares.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se suele propiciar que los profesores nuevos se encarguen de los cursos menos complicados?. ¿Se les orienta acerca de cómo llevar a cabo sus tareas?.

**RESPUESTA.-** Se tiene en cuenta la normativa. Después se permite llegar a arreglos entre el profesorado.

Este año han llegado profesores nuevos a dar clase sin tener la

habilitación y aquí se les ha solucionado el problema. Teníamos un profesor de preescolar y otro de música que han pasado a dar esas especialidades porque los que han venido para ellas no sabían y se solucionó esa situación.

Sí, se les orienta, tanto el equipo directivo como los compañeros/as. Este año se le entregó a cada profesor/a una documentación con todos los detalles de cada grupo de alumnos y alumnas para facilitar su trabajo, aparte del expediente del alumno/a. Por ejemplo: usted tiene aquí 20 alumnos/as, están promocionando normalmente 12, tiene estos 2 de integración, estos 2 repiten, este tiene el problema tal, aquel tiene.... Después el profesor/a va a su expediente y conoce mejor sus particularidades.

**ENTREVISTADOR.-** ¿El cargo de director fue ocupado por una persona elegida por el profesorado o por la Consejería de Educación?

**RESPUESTA.-** Por la Consejería de Educación. Ni soy ni quiero ser de proyecto. No se consulta al profesorado, de hecho no lo sé ni yo que voy a ser el director. Por la situación de inestabilidad ya señalada, se llega al último extremo y nombra la Consejería. El inspector debe hacer una propuesta pero no se consulta al claustro. El proceso es éste: El Consejo Escolar del Colegio La Cumbrita informa que no tiene proyecto de dirección, el inspector comunica a quién tenga que comunicar el propuesto y la Dirección Territorial te manda el nombramiento, a uno de los definitivos en el Centro. Yo llevo siéndolo 4 años y nadie me pregunta nada. Yo me entero con el nombramiento.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Los cargos directivos cambian con cierta periodicidad, o por el contrario, suelen permanecer en ellos las mismas personas?

**RESPUESTA.-** Cambian todos los años porque, generalmente, salvo el cargo de director, los demás cargos son ocupados por los nuevos que vienen al Colegio. Este año he tenido la suerte que los que estaban el año pasado de Jefe de Estudios y Secretario han regresado. De verdad que se ha notado y estoy en la gloria. Con esta excepción, cambian todos los años.

**ENTREVISTADOR.-** ¿El equipo directivo funciona en base a un proyecto de gestión?. En este caso ¿Cuáles son sus objetivos principales?

**RESPUESTA.-** Sí, aquí está el proyecto que contiene los objetivos. Son:

Objetivos pedagógicos:

- Mejorar los resultados escolares.
- Potenciar el Plan de Acción Tutorial.
- Generalizar la cultura canaria en las actividades a realizar en el Colegio.

Carnavales, “día de Canarias” etc. Que en todas las actividades a realizar se vea el sello de Canarias.

- Potenciar el hábito a la lectura.
- Trabajar los temas transversales.

Objetivos de convivencia:

- Alcanzar una mayor participación de los padres en el Centro. Si nos remitimos a las últimas votaciones al Consejo Escolar la participación no llegó al 20%.

- Potenciar la Comisión de Disciplina.
- Potenciar la higiene y salud.
- Mejorar la participación de los padres dentro del APA. Que no vaya el APA con sus actividades por un lado y las del Centro por otro. Actualmente, no

se nos pide, no al Equipo Directivo, sino a los profesores opinión sobre las actividades a realizar.

- Conseguir los suficientes recursos para relacionar el Colegio con el exterior. Queremos un Colegio abierto al entorno.

- Cuidar el ambiente de trabajo. Este año yo le doy un 10. Estoy bastante contento.

#### Objetivos de gestión:

- Confeccionar los siguientes documentos: El PEC, La Memoria del año anterior, El Reglamento de Régimen Interior, etc.

- Estudiar nuevas formas de agrupamiento.

- Potenciar el trabajo en equipo del profesorado. Creemos que es a través del ciclo, Consejo Escolar y Claustro.

- Poner la disponibilidad horaria del Centro al apoyo pedagógico.

Tenemos muchos alumnos que necesitan ayuda pedagógica. Creemos que si el Colegio adecúa sus horarios a ellos los resultados serán más positivos.

- Mantener, pusimos esto así, ya que el año pasado ya hicimos, un plan de actividades complementarias y mejorar, si cabe, las actividades extraescolares y deportivas. Esto se complementa con salir al entorno, sacar el colegio a la calle. Esto es un vehículo para potenciar para desarrollar las capacidades.

- Dinamizar los canales para la comunicación tanto interna como externa. Que se note en el Colegio la participación del equipo de orientación, no sólo para los alumnos/as sino también para el profesorado.

- Potenciar la participación de los niños/as en la gestión del Centro. Hablamos aquí de potenciar la “junta de delegados”. Que se vea que hay un colegio vivo.

- Mejorar los recursos del Centro que, por supuesto, son muy pocos.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se lleva a cabo algún proyecto de innovación en el Centro?. ¿Desde cuándo?.

**RESPUESTA.-** No, de forma tal no. Hay profesores/as del Colegio que llevan o participan en algo de innovación fuera del Centro. Otros profesores/as llevan proyectos, como el de “laboratorio” pero no de forma oficial. También, intentamos echar a andar un proyecto de informática con 5 ó 6 ordenadores que tenemos ahí, pero de forma no oficial. Todos estos proyectos están recogidos en el Plan de Centro aunque no se han presentado de forma oficial a la convocatoria para subvenciones que ha hecho la Consejería de Educación.

**ENTREVISTADOR.-** ¿La formación del profesorado es algo que resuelve cada uno individualmente o existe algún plan de perfeccionamiento para ello?. ¿En qué consiste?.

**RESPUESTA.-** Está muy bien la pregunta porque acabamos de tener un curso, los coordinadores de formación, que precisamente soy yo mismo. Nos han dado una especie de cuestionario para detectar las deficiencias de formación del profesorado, en plan real y no potencial. No se trata de lo que el maestro necesita sino lo que necesite el Colegio. Está programado que a partir del 2º trimestre, con la información recogida en los cuestionarios, plantear las cuestiones básicas o necesidades del profesorado en materia de formación. A partir de aquí, cada año, el Plan de Centro debe contemplar este plan de formación, teniendo en cuenta que cada año podría ser distinto por la inestabilidad de la plantilla. La idea está en que cada año, no como éste que vamos un poquito atrasado, se inicie el trabajo, detectando las deficiencias del profesorado y necesidades del Centro, para en septiembre u octubre tener ya

elaborado el plan de formación del profesorado.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Los horarios del Centro contemplan expresamente el tiempo para las reuniones conjuntas del profesorado?.

**RESPUESTA.-** Sí. Las reuniones de ciclo, de la Comisión de Coordinación Pedagógica, para coordinarse con los equipos de orientación, para reuniones de padres, de claustro, informativas,.. Se hacen dentro de la hora de “exclusiva”.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Hay espacios suficientes y adecuados en el Centro para reunirse el profesorado?.

**RESPUESTA.-** Sí, porque no hay alumnos al ser en la hora de “exclusiva”. Están disponibles todos los espacios del Centro.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Qué medios y materiales didácticos posee el centro?.

**RESPUESTA.-** Pocos. De forma general te diré que ese es uno de los objetivos antes mencionados: “incrementar los recursos del centro”. El CEP pone al servicio del Centro una serie de materiales. El Material didáctica se resume a: 1 retroproyector, 1 proyector de diapositivas, 1 televisor, nos han avisado que nos van dotar de una sala de inglés y otro de música, y, 2 equipos de música (nos han enviado uno y otro que había adquirido el Centro).

Los recursos propios son escasos pero si el profesor quiere, a través del CEP, se pueden conseguir los necesarios.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo se organizan el uso de medios y materiales didácticos? ¿Por aulas, a nivel de centro, etc.?

**RESPUESTA.-** Cada año hay más disponibilidades de espacio ya que somos un Centro de Primaria - ESO, cuando la ESO marche al nuevo Centro habrá más espacio aún. La ubicación de los recursos es un tema que estamos estudiando, teniendo en cuenta que estén en lugares donde todos los profesores puedan utilizarlos. Ese es cometido de la Comisión de recursos que está haciendo un inventario de lo que hay y donde se va a ubicar para entregársela al profesorado.

El problema de la no inventarización de los medios ha llegado a tal extremo, que yo como director, me he encontrado con material en Secretaría que no sabía que existía.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se llevan experiencias de trabajo en grupo con los alumnos en tu centro?. ¿De forma general o en casos aislados?. ¿En momentos puntuales o cotinianamente?.

**RESPUESTA.-** Sí. Yo creo que de forma general. Hay una tendencia generalizada al trabajo en grupo. La colocación del mobiliario en el aula así lo indica en todas las aulas.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Qué ventajas observas en el aprendizaje en grupos de trabajo con respecto al individual?

**RESPUESTA.-** A bote pronto son:

- Intercambio de experiencias.
- Mayor motivación del niño.

- Mayor decisión del niño al trabajar que de forma aislada.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo seleccionas el contenido que enseñas?. ¿Qué criterios empleas?.

**RESPUESTA.-** Partiendo de los conocimientos previos, por supuesto; y, luego haciendo ya un desarrollo respetando los ritmos de aprendizaje.

¿Qué criterios?

- Aquellos contenidos que están más de acuerdo con sus conocimientos previos y con el entorno donde viven. Si tengo que eliminar un tema elimino lo más lejano al niño.

- Por supuesto que sí respetaría las orientaciones que los niños planteen. Yo en Matemáticas estaría dispuesto a ponerle en la pizarra los temas para que ellos elijan un número determinado, que son los que se podrían trabajar en el curso.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo está distribuido el mobiliario en el aula, generalmente?.

**RESPUESTA.-** Para trabajar en grupo.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Al temporalizar las actividades lo haces de forma rígida, o te detienes más tiempo del previsto inicialmente si los alumnos manifiestan un interés especial?.

**RESPUESTA.-** De forma flexible. Es un absurdo continuar si no han aprendido

algo. Yo me planteo las matemáticas en forma “espiral”, con lo que siempre puedo volver sobre lo anterior.

Por ejemplo: Al trabajar las potencias, no quiere decir que cuando se trate el tema se ha acabado sino que se vuelve a él cada vez que exista una ocasión. La flexibilidad llega no sólo a poder estirar el tiempo previsto sino que también se puede volver a la cuestión tratada si se precisa o surge por circunstancias diversas.

**ENTREVISTADOR.-** ¿El libro de texto con qué finalidad se emplea?. ¿ Para qué lo manejen los alumnos?. ¿Toda la información o la principal la obtienen del libro de texto?.

**RESPUESTA.-** No tengo libro de texto, utilizo todos los libros de texto. A partir de ellos elijo actividades para cada grupo de alumnos/as.

La información que recogen los alumnos/as no sólo la buscan en todos los libros de textos (que ellos manejan) sino también el Biblioteca, etc..

Una de las cosas que contempla el PEC es caminar hacia una metodología constructivista.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cuáles son los rasgos más importantes de tu papel en el aula?.

**RESPUESTA.-** Yo, en primer lugar, me gustaría estar en el aula para aprender igual que el niño. Las matemáticas se prestan poco a que yo pueda estar en ese papel. Me gustaría ser un guía que cuanto menos participe mejor. Participar lo menos posible y darle el protagonismo a los niños.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo se forman los grupos de trabajo de los alumnos?. ¿Utilizas algún criterio?.

**RESPUESTA.-** Como ellos quieran. Hay excepciones: tu sabes que siempre hay niños que no hacen una selección correcta; el clásico niño que tiene más capacidad y se agrupa con el amigo de turno y ahí es donde el profesor debe actuar en su papel de guía. Yo le aconsejo que ahora se va a poner aquí para..... y luego volverá allí. No hay agrupamiento por sexos, ni alfabéticamente, ni por edad,....Como ellos quieran, teniendo en cuenta las excepciones señaladas.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo comparten y organizan el trabajo los alumnos cuando trabajan en grupos pequeños?.

**RESPUESTA.-** Yo creo que los grupos, al menos en matemáticas deben de 4 ó 5. Generalmente, trabajan la mayoría. Reconozco que siempre suele haber uno, y no siempre, que es el que lleva el peso del trabajo. Volvemos a lo de antes, tu tienes que darte cuenta de eso y actuar como guía.

La solución para esta cuestión es ir cambiando al responsable del grupo para que todos asuman la responsabilidad que le corresponde, ya que siempre debe haber alguien que recoja el trabajo y actúe como representante del grupo.

Estos inconvenientes suelen existir por la falta de hábito de trabajo en grupo. Yo creo que con el tiempo, cuando esto se generalice, no existirán estos problemas. Es un problema de no estar acostumbrado para este tipo de trabajo.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Evalúas el trabajo del grupo o solamente el individual?. ¿O ambos?.

**RESPUESTA.-** Sí, ambos. A mí me gustaría llegar al aula y estar en una continua evaluación.

La calificación final tiene un componente del trabajo en grupo y del individual.

Yo lo intento, que lo consiga o no es otra cosa.

## ENTREVISTA 4

19/12/96

**COLEGIO 2 (COLABORATIVO)**

**PROFESORA B (NO COLABORATIVA)-E. INFANTIL.**

**ENTREVISTADOR.-** ¿La plantilla del centro es estable por lo general, o suele cambiar de forma sustantiva cada curso?.

**RESPUESTA.-** Suele, suele cambiar. Bastante.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se suele propiciar que los profesores nuevos se encarguen de los cursos menos complicados?¿Se les orienta acerca de cómo llevar a cabo sus tareas?.

**RESPUESTA.-** Hay un orden de llegada al centro y cada profesor elige curso de los que quedan libres, pues cada profesor elige el curso que más le interesa.

**ENTREVISTADOR.-** ¿En ese caso el profesor nuevo recibe asesoramiento por parte de los que llevan más tiempo aquí o de los que tienen más experiencia?

**RESPUESTA.-** De los compañeros si. Por ejemplo, si un curso que ya yo misma conozco pues si le puedo decir: mira, este niño tiene este problema o algo. De todas maneras, la profesora que se marcha -del año anterior-pues deja como un informe de cada alumno. Se queda un informe y siempre se puede hechar mano a él.

**ENTREVISTADOR.-** ¿El cargo de director fue ocupado por una persona elegida por el profesorado o por la Consejería de Educación?

**RESPUESTA.-** No, la Consejería lo elige.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Los cargos directivos cambian con cierta periodicidad o, por el contrario, suelen permanecer en ellos las mismas personas?

**RESPUESTA.-** Es que ahora salió una norma, una normativa nueva, que los cargos directivos duran cuatro años. Empezó este año. Así, que ahora durarán cuatro años y después no se como dirá la Consejería.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Y con anterioridad que pasaba?

**RESPUESTA.-** Aquí ha estado últimamente, yo pocos años llevo, el mismo director. Que nadie quería el cargo, nadie quiere los cargos directivos. O sea, ha estado el mismo porque él se ha ofrecido y se ha quedado. Pero nadie lo quiere.

**ENTREVISTADOR.-** ¿El equipo directivo funciona en base a un proyecto de gestión?. En ese caso, ¿cuáles son sus objetivos principales?

**RESPUESTA.-** Hay un presupuesto, que da la Consejería. Un presupuesto para el año. Y, claro, después todas las facturas, todas las digamos, todas las anomalías, todas las cosas que surgan durante el curso, pues se van comprando material o cualquier cosa.

En el Plan de Centro se prevé, pues, que va haber -en relación siempre con el curso anterior-, puede haber un gasto de material fungible, va haber un gasto de

material tal. Se prevé eso, pero después cambia también. A medida del curso va cambiando.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se lleva a cabo algún proyecto de innovación en el centro? ¿Desde cuándo?.

**RESPUESTA.-** No. Pero, ahora, ahora no. Pero para el segundo trimestre tenemos intención de, aquí las compañeras del ciclo inicial, de primer ciclo de Primaria y noso..., y preescolar, pues, empezar un, como el cuento viajero; empezar algo para que entre los padres, y cuenten un cuento a los niños. Eso, para el segundo trimestre pero hasta ahora no, no se ha hecho nada.

**ENTREVISTADOR.-** ¿La formación del profesorado es algo que resuelve cada uno individualmente o existe algún plan de perfeccionamiento para ello?. ¿En qué consiste?.

**RESPUESTA.-** Tenemos un, un encargado de la información de todos los cursos que salen en el CEP. Los coloca en el tablón, pero es individual, pues, cada profesor si le interesa se queda. Si no..., pues, es individual.

¡INTERRUPCIÓN!

Perdona, que estábamos hablando. De...en la hora de exclusiva si podría venir, al menos durante todo el curso, alguien a darnos un curso que interese a todos en general, pero eso no ha llegado a cabo.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Los horarios del centro contemplan expresamente el

tiempo para las reuniones conjuntas del profesorado?.

**RESPUESTA.-** Si si, tenemos la hora de exclusiva de lunes a jueves una hora, y cada día tenemos puesto una cosa: reunión de ciclo, reunión de coordinador...de coordinación, claustro. Cada día hay una cosa distinta.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Hay espacios suficientes y adecuados en el centro para reunirse el profesorado?.

**RESPUESTA.-** Si... Adecuados no, porque nos solemos reunir en una clase o..., todos los que componen el ciclo, en clase, o sino pues en la sala de profesores cuando somo todos.

**ENTREVISTADOR.-** ¿El único espacio adecuado es la sala de profesores?

**RESPUESTA.-** La sala de profesores, no tenemos más.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Qué medios y materiales didácticos posee el centro?.

**RESPUESTA.-** Biblioteca de centro si hay, hay biblioteca del centro, que no está, muy bien organizada no está, pero ahí está la biblioteca. Después, aquí en mi clase una pequeña biblioteca, cuando terminan de trabajar pues leen, se ponen a mirar o algo. Después, la fotocopidora, hecha polvo, estropeada, cada dos por tres está estropeada. No tenemos clichadora que sería lo bueno. Después tenemos un televisor, un vídeo para alguna cosa y, ahora, un equipo de música que mandó la Consejería. No tenemos nada más. Que yo recuerde, nada más.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo organizan el uso de medios y materiales didáticos? ¿Por aulas, a nivel de centro, etc.?

**RESPUESTA.-** Por ejemplo, la biblioteca, supongo que cada compañero a lo mejor tiene un rinconcito con libros de tipo biblioteca. Después, lo que es la fotocopiadora, pues nada, cada uno va y...y lo que es el video y el equipo de música y todo, tenemos colocado unos cartel, un cartel, divididas las horas, desde que comenzó el curso en septiembre a junio, y el día que alguien le interese el vídeo pues se apunta allí y esa hora está reservada para cierta clase. Eso si lo tenemos organizado por medio de, de unos...unas plantillas para apuntar...son....

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se llevan a cabo experiencias de trabajo en grupo con los alumnos en tu centro? ¿De forma general o en casos aislados? ¿En momentos puntuales o cotidianamente?.

**RESPUESTA.-** Yo hablo por mi. Yo en gran grupo con ellos, con todos. Trabajo...hay algunas actividades que no, que separo algunos por grupitos y van haciendo...Ahora mismo en la Navidad, pues unos están preparando San José, otros la Virgen pintándola, pero en general el gran grupo.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Qué ventajas observas en el aprendizaje en grupos de trabajo con respecto al individual?

**RESPUESTA.-** Mejor sería individual, pienso yo. ¿Se refiere pendiente a cada niño, como personalizada?.

**ENTREVISTADOR.-** No. En el gran grupo normalmente cada alumno aprende

de las situaciones que tu le planteas en el aula, las experiencias, las tareas, etc. Pero lo hacen de manera individual. Pero, ¿cuándo trabajan en equipo, es decir, comparten una misma tarea, qué ventajas le ves tú a esta situación, ¡si las ves!, con respecto al trabajo individual?.

**RESPUESTA.-** Pues, que aprendan a compartir y que sean compañeros, uno con el otro, que no se peleen. Que son edades que a lo mejor se están pegando o cualquier cosa. Pues, que aprendan ellos a compartir, que lo que hay en la clase es para todos. Vamos todos trabajando. A eso es a lo que me refiero cuando...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo seleccionas el contenido que enseñas?¿Qué criterios empleas?.

**RESPUESTA.-** Yo me inclino por el libro de texto. Yo voy trabajando el libro y fichas adicionales que vamos colocando. Pero...cualquier acontecimiento o cualquier motivo en clase ... hay algo que le haya sucedido a un niño, pues lo podemos trabajar también. Ahora nació un niño... si un niño tiene un hermano pues trajo fotos, el otro empezó a traer fotos. Ese día no trabajamos lo del libro, sino otra cosa distinta. Pero, por línea general, me ayudo del libro.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo está distribuido el mobiliario en el aula generalmente?.

**RESPUESTA.-** Lo suelo cambiar. Ahora lo tengo colocado así porque cuando me pongo a lo mejor a explicar o a trabajar individual con ellos, pues yo voy pasando por cada mesa y los voy viendo, pero cuando tenemos un trabajo en grupo que hacer, unimos las mesas. Se quedan cuatro niños trabajando o seis niños. Voy

cambiando. No es que los tenga siempre así.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Al temporalizar las actividades lo haces de forma rígida, o te detienes más tiempo del previsto inicialmente si los alumnos manifiestan un interés especial?

**RESPUESTA.-** No, soy flexible. Y tanto, que los libros, muchas veces, no me da tiempo ni terminar porque meto a lo mejor otra cosa que haya surgido. Pero... vamos cambiando. Yo me suelo programar en un folio para lo que es quince días. Pero... nada, la quincena, ¿no?, pero lo voy cambiando. Muchas veces voy cambiando no... no, como incluso no suelo colocar ni nociones, "dentro" "fuera" justo, no, nociones "dentro" "fuera", porque voy jugando con ellas. No es una cosa...

**ENTREVISTADOR.-** ¿El libro de texto con qué finalidad se emplea? ¿Para qué lo manejan los alumnos? ¿Toda la información o la principal la obtienen del libro de texto?

**RESPUESTA.-** No, es como otro material. Como las fotocopias mismas. Como las fichas que yo les doy. Trabajamos el libro, pero... el libro sólo no puede ser. Porque solamente trae una cosa de..., unas fichas... Es como todo en conjunto.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cuáles son los rasgos más importantes de tu papel en el aula?

**RESPUESTA.-** Primero, como las que les enseña algunas nociones que ellos no sepan, pero ellos, a su vez, me cuentan también cosas que... que yo tampoco se y

cuando hablaba a lo mejor de los tomates mismos, de la finca o cosas que .....nada, tampoco voy a decir como una amiga, soy la maestra, para ellos me imagino que sea algo superior, pero, nada, ellos me cuentan, yo les cuento, juego con ellos, normal, una relación normal, no, no me veo...no sólo de clase, sino también cosas sociales: cómo debe de comportarse...todo más o menos, eso es lo que hago con ellos.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo se forman los grupos de trabajo de los alumnos?¿Utilizas algún criterio?.

**RESPUESTA.-** Como quieran. Y a lo mejor, después si algunos de esos grupos se está como peleando mucho los cambio, pero los deajo. Los deajo que jueguen y que se...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cuando se pelean, como dices tú, o tienen conflictos no intentas que los resuelvan?.

**RESPUESTA.-** Si. Eso es lo primero, hablo con ellos, a ver qué paso, qué le hizo, ¡pídele perdón!, le pide perdón. Y, pasa todo. La verdad que no suelo separarlos, sino los deajo como ellos se....Incluso pongo en la mesa cuatro, por ejemplo, ¡se sientan aquí cuatro!. Suele haber un lider y siempre quieren todos sentarse con él. Ahí es dónde único intento como separar. ¡Ahora por la mañana se sientan ustedes pero por la tarde cambian y!...es lo único que suelo hacer, de resto es como ellos quieran. Aunque también te digo una cosa, que si se sientan...veo que se sientan siempre los mismos los cambio para que ellos también tengan relación con otros. ¡Hay pocas niñas en esta clase, y siempre están ellas juntas!Y claro y los chicos...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Procuras mezclarlas con los niños?

**RESPUESTA.-** A veces si, claro, las pongo en otro lado. Un día los dejo a ellos y otro los siento yo.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo comparten y organizan el trabajo los alumnos cuando trabajan en grupos pequeños?

**RESPUESTA.-** Ahí, soy yo. Por ejemplo, el pintar mismo. ¡haz un dibujo grande! ¡Tú vas pintando esta parte, tú esta y tú esta. Los voy separando, porque sino a lo mejor entre ellos ¡eh!, yo eso, yo....Entonces les pongo: ahí, ahí distribuidlo, un poco.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Evaluas el trabajo del grupo o solamente el individual?¿O ambos?

**RESPUESTA.-** Los dos, porque...suelo hacer...aquí, por ejemplo, en éste es siempre una evaluación siempre continua, siempre evaluando todo lo que vayan aprendiendo. Tampoco me lo he planteado mucho cómo los evaluo cuando están en grupo. Miro el trabajo individual, si, cómo lo ha pintado y tal. Y también el conjunto. Yo creo que los dos. Es que tampoco me lo he planteado mucho si quieres que te sea sincera. Se hace el trabajo y...y nada más.

## ENTREVISTA 5

17/12/96

**COLEGIO 3 (NO COLABORATIVO)**

**PROFESORA A (COLABORATIVA). E.S.O.**

**ENTREVISTADOR.-** ¡Hola! ¿en que curso me decías que das clase?

**RESPUESTA.-** En la ESO en 8º, en 3º y en 4º.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Qué asignatura das?

**RESPUESTA.-** Inglés.

**ENTREVISTADOR.-** Aunque la lista de preguntas es larga, pero verás que se hace rápido. ¿La plantilla de este centro suele ser estable o a lo largo de los cursos va cambiando por alguna razón?

**RESPUESTA.-** Normalmente es estable. Hay un grupo definitivo aquí, pero este año tenemos la suerte de tener siete provisionales.

**ENTREVISTADOR.-** Suerte ¿por qué?

**RESPUESTA.-** Bueno, porque llega gente joven e innovadora.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Crees que cuando la gente es nueva ayuda a dinamizar la

vida del centro?

**RESPUESTA.-** Sí, porque si no la gente se estanca y no hay quien la mueva.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cuando llegan estos profesores nuevos se prevé que estos ocupen aquellos cursos menos problemáticos, menos complicados?

**RESPUESTA.-** No, al revés, suele pasar lo contrario, los que llegan se ponen en el curso peor y los cursos problemáticos y las materias peores.

**ENTREVISTADOR.-** ¿En esta situación, reciben algún tipo de orientación o de apoyo por parte de los demás?

**RESPUESTA.-** Nada, se buscan la vida ellos solos.

**ENTREVISTADOR.-** Como desde hace tiempo los profesores se resisten a ocupar los cargos directivos, te quería hacer la siguiente pregunta: ¿El Director ha sido elegido por el centro o bien lo ha elegido la Consejería de Educación?

**RESPUESTA.-** Yo estoy aquí desde el año pasado, y, por lo que sé yo, lo que hacían ellos es que lo iban sorteando y le caía cada año a un equipo directivo distinto y, este año, lo han cambiado pero, sin ningún criterio... La antigüedad, sólo la antigüedad. Ya, este año, éste que ha entrado es por cuatro años.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Con algún proyecto o con algunos objetivos?

**RESPUESTA.-** No, el plan general de centro que hemos hecho pero nada más.

**ENTREVISTADOR.-** En el centro ¿hay algún proyecto de innovación pedagógica?

**RESPUESTA.-** No, el idioma lo tenemos bien enfocado pero no, no, no. Quisimos meternos en un proyecto pero la gente era reacia. Nos interesaba, además, por tener dinero porque el colegio no tenía nada.

**ENTREVISTADOR.-** Y ¿por qué la gente suele ser reacia?

**RESPUESTA.-** Porque no quiere comprometerse con nada del centro.

**ENTREVISTADOR.-** ¿La formación del profesorado, el reciclaje se hace a título individual, o el colegio, de alguna manera, determina...?

**RESPUESTA.-** A título individual, no hay ningún grupo del centro ni nada.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Los objetivos del centro, cuando se planifican, de alguna manera, contemplan el desarrollo de las reuniones para el trabajo conjunto del profesorado?

**RESPUESTA.-** Sí, sí se contemplan.

**ENTREVISTADOR.-** Y, para reunirse, los espacios ¿son suficientes... adecuados?

**RESPUESTA.-** Sí, eso sí.

**ENTREVISTADOR.-** En cuanto a los materiales didácticos ¿son suficientes?

**RESPUESTA.-** No, son muy pobres, no tenemos de nada. Por ejemplo, en Inglés tengo un cassette que tengo que mantenerlo con la mano porque si no, no funciona. Y, lo he mantenido porque no hay dinero. Tampoco contamos con una biblioteca. Sí, tenemos una biblioteca, pero a eso no se le puede llamar biblioteca porque son unos libros muy antiguos que están ahí, nada más.

**ENTREVISTADOR.-** Y, lo poco que tienen, ¿lo organizan a nivel de centro o a nivel de aula?

**RESPUESTA.-** Algunas tienen biblioteca de aula, lo único.

**ENTREVISTADOR.-** Y, a nivel de centro está la fotocopiadora, el proyector de diapositivas, ese tipo de material de uso común y se organiza a nivel de centro.

**RESPUESTA.-** Pero con un uso individual, se hace individualmente.

**ENTREVISTADOR.-** Trabajos con los alumnos en grupos, en grupos pequeños, trabajos en equipo ¿se suelen hacer?

**RESPUESTA.-** Sí, sí, hay clases que sí. En segunda etapa, no.

**ENTREVISTADOR.-** ¿De forma general o... de forma aislada, en algunos momentos...?

**RESPUESTA.-** No, casi siempre... Bueno, hay materias que se prestan a eso, por ejemplo, las Sociales, que sí, trabajan siempre en grupo y van rotando los grupos...

se califican ellos mismos...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Tu llevas a cabo experiencias de este tipo, de trabajo en grupo?

**RESPUESTA.-** En Inglés sí.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Encuentras algún tipo de ventaja con respecto al aprendizaje individual?

**RESPUESTA.-** Bueno... hay ventajas sí, para ciertas situaciones, en otras yo prefiero que sea individual. Pero, ellos mismos saben que los demás compañeros son más severos que uno misma... se exigen entre ellos mucho más que lo que exige el profesor... esas cosas.

**ENTREVISTADOR.-** En tu asignatura ¿cómo seleccionas el contenido? ¿sigues la pautas oficiales o tu tomas otros criterios, o, incluso, los alumnos intervienen en lo que a ellos les puede interesar?

**RESPUESTA.-** Muchas veces sí, vamos siguiendo unas pautas según ellos vayan pidiendo. Bueno, yo tengo mi programación, pero, ya luego de ahí surgen un montón de cosas y las incorporo perfectamente y me voy desviando según lo que pidan los alumnos.

**ENTREVISTADOR.-** En el aula ¿cómo lo tienes organizado: para trabajar de manera individual, o... los agrupas...?

**RESPUESTA.-** Lo cambio, porque yo tengo mi aula, o sea, por primera vez yo

tengo mi aula. Entonces lo voy cambiando según las necesidades de cada... según las tareas.

**ENTREVISTADOR.-** Y, normalmente, ¿cómo lo sueles tener?

**RESPUESTA.-** Depende del curso el curso, según su comportamiento. Los mayores los puedes tener todos juntos que no hay problema, los pequeños, no.

**ENTREVISTADOR.-** Resulta, entonces, más complicado trabajar en grupos pequeños con alumnos de menor edad que con los de mayor edad.

**RESPUESTA.-** Sí, para mí, según los cursos, sí. Estoy como más habituada, más habituada.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Temporalizas las actividades a realizar, o lo haces de una manera rígida? Es decir, si una actividad la programas para un determinado número de horas, ¿te atienes a eso?

**RESPUESTA.-** No, no, no, según si yo veo que los niños... a veces... menos y a veces me alargo mucho más, según yo vea el resultado. Y, a veces, tengo que poner actividades de refuerzo. Si veo que no lo cogen, pues me tardo más, que lo que aprendan, lo aprendan bien.

**ENTREVISTADOR.-** Te adaptas al ritmo de aprendizaje de ellos...

**RESPUESTA.-** De ellos, sí.

**ENTREVISTADOR.-** El libro de texto ¿cómo lo empleas? ¿qué finalidad tiene? ¿para qué lo manejan los alumnos? o... ¿si toda la información la obtienen, principalmente, a través del libro de texto o utilizan otros libros u otros medios?

**RESPUESTA.-** Tengo libro de texto y , a la vez, me apoyo mucho en fotocopias y en carteles. A veces parto de un cartel. Y del libro de texto que a veces lo complemento con otras cosas.

**ENTREVISTADOR.-** O sea que no tienes un uso exclusivo ni abusas del libro de texto.

**RESPUESTA.-** No, no. Es más, no me gusta el libro de texto.

**ENTREVISTADOR.-** ¿No te gusta el libro de texto?

**RESPUESTA.-** No.

**ENTREVISTADOR.-** ¿El papel que tu juegas en el aula? ¿Por qué se caracteriza? Es decir, tu interacción con los alumnos, tu papel como profesora ¿qué destacarías como más importante basándote en lo que haces...? Aspecto tales como ¿te limitas a transmitir la información, o por el contrario, actúas más como un orientador en el aula, u proveedor de recursos a los alumnos...?

**RESPUESTA.-** Hay momentos en que sí, que les tengo que aportar toda la información, pero otras veces quiero que ellos mismos investiguen por su lado y que pregunten y motivarlos ¿no? para... para...Depende de lo que estemos dando y del curso y de todo.

**ENTREVISTADOR.-** Para los trabajos ¿cómo se forman? ¿Utilizas algún criterio para formarlos?

**RESPUESTA.-** Los mezclamos, buenos y malos, y que se puedan estimular los unos a los otros y casi siempre se elige un jefe de grupo que es el que tiene que responsabilizarse de que el grupo funcione.

**ENTREVISTADOR.-** También el criterio del sexo, es decir, a la hora de formar los grupos ¿procuras que las niñas estén solas?

**RESPUESTA.-** No, no, ¡qué va!

**ENTREVISTADOR.-** ¿Qué suele pasar?

**RESPUESTA.-** Que se mezclan sin ningún problema, sin ningún problema.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cuándo están trabajando en pequeños equipos, los alumnos, cómo comparten y organizan el trabajo en el grupo?

**RESPUESTA.-** Se apoyan en que saben que pueden sacar el trabajo adelante, pero ya ven que en un momento tienen que trabajar porque si no después el profesor los va a calificar, o, el mismo grupo, los va a calificar, negativamente.

**ENTREVISTADOR.-** Cuando trabajan en grupo, a la hora de evaluar, ¿tienes en cuenta el producto total del equipo, es decir, el resultado total del trabajo del equipo, o, por el contrario, evalúas individualmente el trabajo de cada alumno, la

aportación de cada alumno, o, ambas cosas?

**RESPUESTA.-** Ambas cosas, el de equipo y el individual.

**ENTREVISTADOR.-** Agradezco tu colaboración.

## ENTREVISTA 6

17/12/96

**COLEGIO 3 (NO COLABORATIVO)**

**PROFESOR B (NO COLABORATIVO). E. PRIMARIA.**

**ENTREVISTADOR.-** ¿Me podrías decir, si la plantilla, a lo largo de los cursos, suele ser estable, o, por el contrario, cambia?

**RESPUESTA.-** Suele cambiar bastante, porque ahora mismito, creo que estamos 6 o 7 personas, provisionales. Y, fíjate que somos 18. Somos entre 16 y 18 y más de la tercera parte somos provisionales.

**ENTREVISTADOR.-** Hay una cierta inestabilidad.

**RESPUESTA.-** Bastante, bastante. Esto, para funcionar bien, tenía que haber una estabilidad casi total y cambiar sólo uno o dos por motivos extraordinarios, pero son muchos los que cambian.

**ENTREVISTADOR.-** Eso influye, por ejemplo, en los trabajos en equipo ¿no?, a la hora de establecer equipos y darle continuidad a los trabajos.

**RESPUESTA.-** No, porque la gente que viene son gente joven y la gente joven, yo no se por qué, tiene más ánimos de reuniones de trabajo en equipo y toda esa serie de cosas. Y estos igual son los que más animan a que hayan más reuniones y hayan

más cosas. La gente mayor, en todos los colegios, están deseando más marcharse a casa que quedarse en el colegio. ¡Hombre! si hay que quedarse a una reunión, igual se quedan, pero no son los que animan para toda esas reuniones.

**ENTREVISTADOR.-** Los colegios que se ven afectados por la renovación de la plantilla, ¿cuando entran los nuevos profesores, se suele prever que se encanguen de los cursos menos complicados de las tareas, también menos complicadas del centro o eso es una cosa que...?

**RESPUESTA.-** No, al contrario, porque hay un baremo a la hora de elegir curso y demás y, entonces, los definitivos son los primeros que eligen. Y son los que eligen, teóricamente, lo que más les puede favorecer. Lo que pasa es que eso es una norma de este colegio y eso es una norma, yo que he estado en muchos centros, de la mayoría y los que vienen, pues, vienen a lo que queda, y lo que queda, normalmente son las especialidades y los cursos pequeñitos, como primero, que parece que es un curso que no..., que nadie quiere coger y en cambio es de lo más gratificante... pero el trabajo que hay que hacer en primero es tremendo.

**ENTREVISTADOR.-** Requeriría de los profesores con más experiencia.

**RESPUESTA.-** Claro, pero como hay que trabajar mucho, la gente prefiere cualquier otro curso como 3º, 4º o 5º que son los cursos más apetecibles.

**ENTREVISTADOR.-** Es un problema... ya tradicional. Los primeros los tienen que coger los nuevos.

**RESPUESTA.-** Los nuevos, claro. A mí, en este caso que soy provisional, siempre

me toca 1º o... Y este año, como llevo ya dos años aquí, he tenido suerte y paso a 2º con los mismos que tenía, pero si no, 1º, adjudicado ya.

**ENTREVISTADOR.-** A mí también me pasaba eso, cuando empecé a trabajar en la E.G.B. el primer año cogí primero y... entre otras cosas cuando sales de la carrera, no tienes ni idea acerca de métodos de lectura, por ejemplo, que son fundamentales ahí ¿no? . Y... bueno, la falta de experiencia ¿no?, que a la hora de eso, de relacionarte con los niños, guiar el desarrollo de la clase y tal.

**RESPUESTA.-** Lo que pasa es que aprendes.

**ENTREVISTADOR.-** Aprendes, aprendes sí.

**RESPUESTA.-** A costa de los niños.

**ENTREVISTADOR.-** A costa de los niños, sí. Yo he llegado a sufrir una experiencia... desestabilizante.

**RESPUESTA.-** Yo llevo ya con esta experiencia tres años y ves que los niños aprenden mucho antes, y mejor. El primer año, yo recuerdo que empecé con el método del silabeo... la ele con la a, la, con la e, le. Te reunes con otros que están dando 1º y te dicen, no, es que eso ya está pasado, hay que leer con palabras o con frases y al año siguiente ya lo pones en práctica y sí, pero piensas, porque eso no nos lo enseñaron a nosotros en la carrera... Y resulta que los niños aprenden mejor, y ya está. Y lo pones en práctica. Y los niños no sufren esa inexperiencia que tienen que sufrir.

**ENTREVISTADOR.-** Al principio vas con un titubeo increíble haber lo que hacen no tienes ninguna precisión.

**RESPUESTA.-** Y agobiado. Y llegas a final de curso y no has terminado. De la otra manera en enero o febrero ya saben los niños leer. Ya conocen todas las letras... o casi todas. Es grave, grave, ese problema. Lo mismo que hay especialistas en preescolar deben haber especialistas para primero.

**ENTREVISTADOR.-** Si no especialistas, al menos las personas con más experiencia, o preparación.

**RESPUESTA.-** 3º, 4º y 5º no tiene ese problema y, además, es más agradable.

**ENTREVISTADOR.-** Es una etapa de bastante estabilidad personal. Cuarto, es verdad que es curso bastante bueno.

**RESPUESTA.-** Ahora según la norma, los especialistas, aunque sean provisionales o sean lo que sean, tienen derecho a elegir un curso de esos, 3º, 4º o 5º, porque como son especialistas y tienen que ir a varios cursos, no pueden coger una tutoría de 1º o 2º que les obliga a estar allí y no especialmente con los niños y, como no pueden, les dan esa prioridad, o sea que a los definitivos les sienta mal porque les están quitando sus derechos.

**ENTREVISTADOR.-** Porque hay como una tendencia a entender el estatus dentro del colegio de una manera un tanto privilegiada, en función de la antigüedad. Es el elemento que se utiliza, la antigüedad.

**RESPUESTA.-** La antigüedad es algo que se lleva a cabo en todas las empresas y en todos los sitios y, dentro de lo malo, es lógico, porque un Sr. que lleva 20 años, dice: yo voy ahora a acogerme a lo bueno que he estado toda mi vida, ahí, cogiendo cosas que no quería nadie. Si lo miras así tampoco está mal... lo que pasa es que llega un año, te lo cambian, las ideas de los pobrecitos que veníamos ya desde abajo cogiendo así, lo que no quería nadie, y bien ahora me toca lo bueno... ¡hala! ahora te lo echan todo abajo y en eso estamos.

**ENTREVISTADOR.-** ¿A los profesores nuevos se les orienta en cómo asumir su situación, en cómo asumir sus tareas?

**RESPUESTA.-** ¿A nivel personal?

**ENTREVISTADOR.-** Sí, a nivel personal.

**RESPUESTA.-** No sé si sabes que entre los maestros, -por lo menos entre los más antiguos- un poquito, hay... vamos a decir, como miedo a contar lo que haces en la clase, no son muchos, ahí, en contar la experiencia que tienes en la clase.

**ENTREVISTADOR.-** Ese silencio ¿no? Hay como miedo.

**RESPUESTA.-** Sí,sí... valoro que mis niños han conseguido eso, pero no, no se suele decir.

**ENTREVISTADOR.-** La mayor parte de los métodos, de los recursos didácticos que se emplean...

**RESPUESTA.-** Exactamente. Depende también con las personas que te toquen. Eso me lo dijo un compañero que me tocó un año en Santa Ursula, un compañero bastante majo que estaba en segundo y esas charlas que tienes como ahora nosotros, estas charlas informales: "pues mira yo con la Palau ¡fíjate! en enero me salen ya leyendo los niños" "Y cómo haces eso tal y cual". pero espontáneo. No hay nadie que venga a principios de curso a decirte te toca primero: ¡oye, mira! procura usar este método que vale ¿no? Te toca 1º, ¡ pun! tu te las tienes que apañar...

**ENTREVISTADOR.-** Esa es la casualidad, si coincides con alguien que voluntariamente transmite sus opiniones...

**RESPUESTA.-** Te lo cuenta y demás. Si no, no te creas tu que...

**ENTREVISTADOR.-** Ahí también puede incidir, un poco, el que el otro profesor piense que si le dices algo al compañero estás interfiriendo, estás, de alguna manera cuestionando tu cualificación.

**RESPUESTA.-** O que pienses que te va a decir que eso no es adecuado. Por eso te he dicho lo del miedo. Es delicado además.

**ENTREVISTADOR.-** Bien. Vamos a pasar a otra cuestión de la que me interesa conocer tu opinión. Ultimamente, sabemos que hay problemas para que el profesorado se presente al cargo de director y a los cargos directivos en general, en este colegio, el director, ¿cómo fue elegido? ¿a través del profesorado, por elección democrática, o fue elegido por la Consejería de Educación?

**RESPUESTA.-** Es que no me acuerdo, yo sé que hay una terna -Director, Jefe de Estudios y Secretario- que el curso pasado se apuntaron ellos, porque antes hubo uno obligado puesto por la administración, y estos, me parece que han sido ellos los que se han presentado. Pero no sé si han sido condicionados. Porque hay veces que los que han estado de director o jefe de estudios en años anteriores tienen esa prioridad para ser directores y el inspector puede aconsejar que ellos sean. Pero es una cosa que no me ha preocupado porque yo he estado provisional el año pasado y sé que este año también lo voy a estar y no me he preocupado por eso. Realmente no lo sé, no lo sé. Se que están y no sé si ha sido obligados por la inspección o porque ellos han querido, me parece que ha sido porque han querido, pero bueno... no te lo puedo decir.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Sabes si este equipo directivo tiene un proyecto de gestión, por el cual desarrollan su labor sus tareas de dirección del centro?

**RESPUESTA.-** Ellos tienen un proyecto.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Y se conocen cuales son los objetivos principales de ese proyecto?

**RESPUESTA.-** Lo que pasa que los objetivos principales de ese proyecto, estamos ahora en la elaboración de... del, del proyecto curri..., del proyecto educativo del centro, y es donde vamos a estar metidos, pero eso lo vamos a hacer entre todos. No es sólo ellos, sino entre todos ponemos los objetivos generales del centro y todo eso, pero es entre todos, claro. Lo que pasa es que ellos son los que elaboran... Empiezan por los borradores, todas las actividades, luego se exponen en el claustro y entre todos lo hagamos, porque eso está sin hacer. Ahora con eso de que la

Primaria se queda en un colegio y la Secundaria se va a tener que marchar se va a tener que hacer y cada centro va a tener su posibilidad de modificar un poquitín la normativa que viene de abajo.

**ENTREVISTADOR.-** O sea que hay cierta autonomía en los centros para poder modificar todo esto ¿no?

**RESPUESTA.-** Bueno... cierta autonomía... teórica, porque, luego, en la práctica, lo que haces es, más o menos, calcar las pautas que te marcan. Alguna pequeñita siempre pones ¿no?, pero... vamos, no mucho. Igual es por no querer molestarte en trabajar y poner más cosas ahí pero... Lo que haces es, de lo que viene, pues coger lo que más te interesa.

**ENTREVISTADOR.-** De alguna manera, también, recogen aquello con lo que más se identifican ustedes ¿no? y no una cosa mecánica.

**RESPUESTA.-** Buena idea sería, ir metiendo ahí puntillas de cosas que a tí te gustaría ¿no? Pero bueno... eso queda abierto... Otro año se puede coger... Este año es que estamos elaborando...

**ENTREVISTADOR.-** Y no ha habido muchas experiencias previas en ese sentido y claro...

**RESPUESTA.-** Ahora ,podía ser eso. Igual otros años ya se van metiendo ahí cositas concretas... eso se puede ir haciendo.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Hay algún proyecto de innovación en el centro? ¿innovación educativa, en métodos de lecto-escritura, en aprendizaje del o de cualquier otra cosa?

**RESPUESTA.-** Establecido, no. Que tu hagas en una clase lo que quieras, bien, pero establecido, no.

**ENTREVISTADOR.-** Como proyecto elaborado...

**RESPUESTA.-** Que yo sepa, no.

**ENTREVISTADOR.-** Lo que es el reciclaje del profesorado, la formación del profesorado, lo que se llama la formación permanente, la puesta al día... ¿es algo que se hace de manera individual? ¿o el propio centro planifica esa formación?

**RESPUESTA.-** No, individual. Viene a través de los CEPS, hay información de cursos y cosas que pueda haber... Antes pertenecíamos al CEP de La Laguna, ahora han hecho un CEP aquí en La Orotava y entonces la gente se han sentido un poco más inclinada a ir por la cercanía ¿no?, porque antes a La Laguna, bajar a La Laguna, no creas que bajaba mucha gente. Porque eso es difícil, claro. Ahora tenemos un coordinador de formación que es el que nos trae... la información y las cosas y entonces estamos más...

**ENTREVISTADOR.-** Pero, a título individual ¿cómo decide el profesorado qué cursos son los que le interesan?

**RESPUESTA.-** Él, nos lo da a nosotros, nos pasa un papelito, lo pone en el tablón

de anuncios y, luego, a nivel individual el que le interesa va y el que no no. ¿Hombre? hay algunos cursillos que dicen: "un profesor por centro". Entonces hay que ponerse de acuerdo para ver el que va. Si es que va alguno ¿claro?

**ENTREVISTADOR.-** Exactamente. Y, en cuanto a los horarios. ¿Los horarios del centro están planificados de manera que se contemplen las reuniones conjuntas del profesorado?

**RESPUESTA.-** Sí, tenemos dos días a la semana, lunes y miércoles, que son para reuniones conjuntas, y, luego, las otras dos horas que tenemos, ya cada uno las dispone cuando pueda; unos por almediodía, como tenemos horario de mañana y tarde, unos por la mañana otros por la tarde, pero las conjuntas son: lunes de cuatro a cinco y miércoles de cuatro a cinco, esas están claras.

**ENTREVISTADOR.-** Y, ¿hay espacios suficientes y adecuados para hacer esas reuniones o tienen dificultades?

**RESPUESTA.-** Sí, tenemos tres tutorías, este año, porque otros años no, pero este año se ha establecido bien, una tutoría para cada ciclo, una sala de claustro, y, luego, aparte hay una sala para asambleas con los padres y demás, abajo, bastante grande. Es decir, que espacios, por ahora, no hay problema. Otros años, sí te digo que han habido, porque han habido muchos alumnos, pero ahora no, porque ahora... cada vez hay menos alumnos menos clases ya ahora hay donde poder estar.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Sobre medios y materiales didácticos que posea el centro en general? porque está la biblioteca escolar o de aula; aparatos para la proyección de diapositivas o videos..?

**RESPUESTA.-** Lo que principalmente se usa es la fotocopidora, el radio-cassette, la de Inglés, sobre todo, y lo demás, esporádicamente... esporádicamente nada más. Luego, biblioteca, sí que tenemos pero muy poco dotada y biblioteca en el aula, yo, concretamente en 2º sí que tengo porque he ido recolectando libros por hay y los tengo ahí, pero no te creas tú que hay muchas cosas, es más, utilizamos el método de los niños. Los niños traen un libro y luego se van intercambiando entre todos los niños de la clase.

**ENTREVISTADOR.-** Aunque me has dicho algo en el desarrollo de la pregunta anterior, pero me gustaría que hablásemos sobre medios. ¿Cómo se suelen utilizar, por aulas, a nivel de centro o mixto? Sobre todo como lo tienen organizado ¿lo tienen en el aula y cada aula dispone del material mínimo o por el contrario suele ser un material común que luego es utilizado en cada aula? Es decir, lo tienen centralizado en un sitio y...

**RESPUESTA.-** No está centralizado en un sitio, ahora tenemos también el salón de video que es el salón de actos también y ahí sí que tenemos organizado un horario para poder acudir a esas salas ¿no? que es una sala común para todos, la biblioteca también es común, lo de los medios estos... de la fotocopidora, la multicopista, eso también es común... Salvo pequeñas bibliotecas en el aula, pequeñas ¿eh?, que haya en alguna, no en todas, lo demás es común.

**ENTREVISTADOR.-** En el centro, ¿las experiencias didácticas para trabajar en grupo los alumnos suelen llevarse a cabo? En general...

**RESPUESTA.-** ¿Dentro de la clase?

**ENTREVISTADOR.-** Sí, dentro de la clase, sí. En pequeños equipos... ¿Suele ser usual, o se hace, en algún momento, de manera puntual, aislada?

**RESPUESTA.-** Eso es al arbitrio del profesor que está en el aula ¿no? Pero bueno, el gran grupo, eso existirá siempre.

**ENTREVISTADOR.-** Hacer algún trabajo de investigación para una determinada tarea...

**RESPUESTA.-** Yo es que no te puedo decir. Si te hablo de mí, en concreto, yo se que sí lo uso pero... de vez en cuando. Sobre todo voy al gran grupo y el trabajo individual o personalizado. Pero bueno, también se usa el pequeño grupo, sí.

**ENTREVISTADOR.-** En este tipo de metodología, de trabajo en grupo pequeño ¿observas alguna ventaja con respecto al trabajo individual?

**RESPUESTA.-** La ventaja es sobre todo de la colaboración que hay entre los niños. Sobre todo con los pequeños notas que hay pequeños enfrentamientos entre ellos... porque, yo que sé, porque yo quiero hacer esto y lo hago yo y tú haces esto otro, pues yo quiero hacer eso... igual es por la falta de trabajo en pequeño grupo que no están acostumbrados a eso. Pero con miras a la colaboración y el trabajo en común, es un medio fabuloso ¿claro? Lo que pasa es que yo creo que no se usa todo lo que debería.

**ENTREVISTADOR.-** El contenido que enseñas en el aula ¿cómo lo seleccionas? ¿lo extraes directamente de los programas oficiales, del libro de texto o también

compartes con los alumnos lo que puede ser la elección de ese contenido, es decir, de preguntas de ellos que le pueden interesar aunque sea de una manera guiada?

**RESPUESTA.-** A principios de curso se hace el proyecto curricular que es donde tu expones, más o menos, lo que quieres hacer durante el curso ¿no?, entonces lo que ... la nueva Ley impone es que realmente tendríamos que mirar los intereses de los niños para partir de ellos, y, con ellos, elaborar toda la materia ¿no? pero en la práctica, no te creas tu que se hace eso. En la práctica, la verdad es que no se hace.

**ENTREVISTADOR.-** La dinámica del curso, de alguna manera... resta posibilidades para hacerlo de esa manera.

**RESPUESTA.-** No, es la comodidad, es la costumbre del maestro... Es menos trabajoso coger el libro y seguir el libro y, a través de eso el tratar de buscar los intereses de los niños, pero guiándote ya con el libro, que hacerlo al revés, partir de los intereses de los niños y, a partir de ahí, elaborando toda la materia. Es más costoso y más trabajoso y por eso creo yo que igual no se hace tanto, aunque debería hacerse.

**ENTREVISTADOR.-** No entra dentro de la tradición nuestra y...

**RESPUESTA.-** O que no tenemos la estabilidad necesaria. Porque si tu tienes la estabilidad necesaria en un centro, tu vas viendo los intereses de los niños... porque no varían mucho de un año para otro y lo vas elaborando poco a poco, pero claro, si un año estás aquí, otro en otro lado, el otro en el otro lado pues...

**ENTREVISTADOR.-** O sea que la falta de estabilidad puede afectar.

**RESPUESTA.-** Sí, yo creo que sí.

**ENTREVISTADOR.-** Y hablando del aula ¿el mobiliario del aula cómo suele estar distribuido generalmente, organizado? ¿de manera lineal, en pequeños agrupamientos...?

**RESPUESTA.-** Es que depende de las aulas. Hay aulas que tienen forma de U con niños mirando para arriba, otros están alineados perfectamente de uno en uno, otros de dos en dos... Eso depende de las aulas.

**ENTREVISTADOR.-** Eso está organizado, preferentemente, para trabajar de manera individual, o sea, para trabajar con el gran grupo pero no para que interaccionen los alumnos en pequeños grupitos.

**RESPUESTA.-** Es que depende del aula. Hay aulas que los tienen de dos en dos para que se ayude uno a otro, otros los tienen en forma de U para que colaboren, no con uno sino con dos.

**ENTREVISTADOR.-** El criterio es, digamos las características del espacio del aula ¿no? La forma que tiene el aula, tamaño...

**RESPUESTA.-** No, no, la forma que tu quieras poner las mesas. más que...

**ENTREVISTADOR.-** Eso, entonces es un criterio pedagógico.

**RESPUESTA.-** Pedagógico dentro de lo que está ahí. Las clases son todas iguales,

son todas rectangulares, o casi cuadradas y amplias, además, son grandes. Luego, según como tu distribuyas el mobiliario de la clase, lo pones de una manera completamente distinta...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cuando planificas actividades, es decir las programas y empiezas a desarrollarlas, lo haces de forma rígida en cuanto a la temporalización? es decir ¿si dices previamente en tu plan que vas a estar dos días con una actividad, solamente te detienes esos dos días o por el contrario si los alumnos manifiestan algún interés especial, alargas ese tiempo?

**RESPUESTA.-** Sí, sí, sí. Flexible completamente. Si los niños es que... Ahí está lo que te he dicho antes, es decir, tu empiezas con el libro cualquier tema, pero si tu ves que el interés del niño va sobre ese camino, pues sigues tú por ese camino, teníamos que haberlo hecho al principio, pero bueno, si surge a la mitad del tema pues sigues ahí, fabuloso además, pues los niños muestran un interés tremendo.

**ENTREVISTADOR.-** Con respecto al libro de texto ¿con qué finalidad se suele emplear en el centro? es decir ¿para qué lo manejan los alumnos? ¿si toda la información que reciben la obtienen a través del libro, principalmente, o la obtienen a través de otros medios? o, de libros pero no del libro de texto sino de la biblioteca escolar.

**RESPUESTA.-** Yo te voy a hablar de los niños pequeñitos que son con los que yo últimamente trabajo ¿no? y esos sí que usamos el libro, pero es que el libro es un medio para todo, de consulta, de trabajo... porque los libros de los chiquititos vienen con fichas, entonces, ahí es un libro para trabajar también. No es como con los mayores que aquello puede ser un medio de consulta nada más. Los pequeñitos

es como... es para trabajo, se usa para todo ¿claro?

**ENTREVISTADOR.-** Tu papel en el aula como profesor ¿cuáles serían los rasgos que tu destacarías más? es decir ¿en interacción con los alumnos en...?

**RESPUESTA.-** Yo, por lo menos, ¡eh! trato de ser guía para que el niño consiga alcanzar las cosas. Es decir, que no me gusta eso de ir a la pizarra y explicar ahí la clase esa fabulosa y los niños digan ¡que bonito maestro! ¡como sabe el maestro! no, no. Prefiero que los niños vayan trabajando y que descubran el conocimiento. Aunque al final, si ya veo que no hay manera, por todos los medios que hemos puesto, pues ya empiezo yo... pero eso sería al final, al final.

**ENTREVISTADOR.-** Cuando formas grupos de trabajos, equipos de trabajo pequeños, ¿cómo los formas? ¿utilizas algún criterio... o...?

**RESPUESTA.-** Los formo yo. No sé porqué, igual es porque como ya tu vas conociendo a los niños pues tratas de poner los niños que menos se relacionan juntos para que haya otra... relación distinta a la normal de la clase.

**ENTREVISTADOR.-** No utilizas el criterio, por ejemplo, de poner a los que tienen más rendimiento juntos...

**RESPUESTA.-** No, no, no. Al contrario. Todo lo contrario. En cada grupo siempre tiene que haber uno de estos que andan flojos, sí, sí, sí, para que se valoren. Aunque a veces, a veces, en alguna ocasión, sí que colocas a los que andan más flojitos, para que ellos vean que también esos saben hacer el trabajo, ¡haber que pasa aquí!.. pero en ocasiones, si no son heterogéneos, completamente.

**ENTREVISTADOR.-** En esos equipos de trabajo los alumnos ¿cómo comparten y organizan el trabajo? ¿Existe algún sistema que tu les explicas o que ellos establecen?

**RESPUESTA.-** No, yo prefiero lo mismo que antes, dejarles a ellos, con unas pequeñitas normas; quiero que todos colaboren, que todos hagan algo ¿eh?, no vaya a ser que uno haga casi todo el trabajo y los demás no hagan nada. No, tiene que ser entre todos, y, además, yo luego voy a mirar haber si está el trabajo de todos por ahí o lo que sea. Pero luego, yo les dejo la organización a ellos, Los niños, oye ... aunque tengan esas pequeñas peleítas que he dicho al principio y tal, pero al final, oye, como saben que tienen que hacer todos algo, pues eso, ¡hay! pues venga, esto hazlo tú y ya hago yo aquello de allá, ¡venga! Ellos se organizan.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cuándo trabajan en equipo evalúas el trabajo del grupo, globalmente, o el trabajo individual? ¿o bien las dos cosas? o sea, el trabajo del grupo por un lado y el trabajo de cada uno en el grupo.

**RESPUESTA.-** Evalúo el trabajo en grupo cara a ellos. Yo les digo: pues mira, resulta que os habeis organizado muy bien y habeis hecho un trabajo muy bueno y resulta que aquí sólo veo el trabajo de tres niños y vosotros sois cinco ¿haber que ha pasado aquí? Pero, para tu valoración, cara a que tu pones las notas y demás tulos valoras individualmente, ese esfuerzo que ha hecho cada uno. Eso no quiere decir que uno que ha hecho un esfuerzo y lo ha hecho muy bien, no quiere decir que sea el mejor, no, porque si el niño vale para hacer eso, ¡oye! pues igual ha hecho sólo lo justo nada más. Ha hecho lo suficiente. El otro, que no puede casi, resulta que ha hecho muy poquito, pero oye, para él es un montón, eso se valora, claro.

**ENTREVISTADOR.-** Bien, pues con esto terminamos y te agradezco tu colaboración.

## ENTREVISTA 7

4/1/97

**COLEGIO 4 (COLABORADOR)**

**PROFESOR A (COLABORADOR)-2ª ETAPA E.G.B.**

**ENTREVISTADOR.-** ¿La plantilla del centro es estable por lo general, o suele cambiar de forma sustantiva cada curso?.

**RESPUESTA.-** No, suele ser estable. Suelen cambiar un conjunto de...hay un pequeño núcleo, normalmente me parece que este años son tres o cuatro compañeros que están en comisión de servicios, haciendo algún trabajo en la Consejería y, entonces, al ser propietarios definitivos ese número es cubierto por propietarios provisionales o interinos. Suelen ser los cambios que hay, el resto, normalmente es una plantilla estable.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se suele propiciar que los profesores nuevos se encarguen de los cursos menos complicados?¿Se les orienta acerca de cómo llevar a cabo sus tareas?.

**RESPUESTA.-** Vamos a ver...nosotros cuando entra un conjunto de compañeros nuevos, de entrada se les explica un poco cuál es la dinámica que lleva el centro, ¿no?. Y, nosotros procuramos que, desde el principio ellos participen en las decisiones colegiadas del claustro y demás, como...como un compañero más, que se...que se reincorpora. Entonces, bueno normalmente cuando se va a cubrir los cursos, pues se mantienen los criterios de pasar unos compañeros dentro del mismo nivel, dentro del mismo ciclo. Por ejemplo, el que estaba en tercero de primero del segundo ciclo de Primaria, que pase...Y entonces una vez que se cubre eso quedan

una serie de cursos específicos a cubrir. Y, entonces, ¡pues mira!, siempre intentamos que sea una especie consensuada ¿no?, pues mira, el compañero éste le gustaría trabajar en tercero, pues venga. Es difícil consensuarlo todo, siempre que quede todo el mundo satisfecho y contento dónde le gustaría es muy complicado, pero, yo creo que en los últimos años dentro de las posibilidades de consenso, pues se ha conseguido que cada uno encaje...

**ENTREVISTADOR.-** ¿El cargo de director fue ocupado por una persona elegida por el profesorado o por la Consejería de Educación?

**RESPUESTA.-** Vamos a ver. Nosotros desde hace tiempo hemos, digamos, venido utilizando un sistema que en principio nos ha dado un montón de resultado. El sistema más o menos, para que se entienda, es el siguiente: el claustro debate que persona va a...digamos, a dinamizar o a llevar la dirección de la escuela. Entonces...deben salir siempre de este debate tres nombres. Y de esos tres nombres se empieza a...se profundiza más en el debate con esas tres personas. Procuramos que no repitamos nosotros. Por ejemplo, en los últimos años, después de mi que fue en el año 84/87, pues ha pasado...José María, Manolo, Ana Padrón, Mayaya,...Es decir, hemos ido siempre...Nosotros pensamos que deben de ser dos años. El sistema que había antiguamente de proyectos de trabajo, a nosotros en principio no nos convencía mucho. Entonces nosotros lo que hacíamos era que, una vez que decidíamos a que persona le proponíamos al Consejo Escolar...esa persona...bueno, ¡vamos a no adelantarnos!. Quedábamos en que habían tres ¿no?. De esos tres al final nos decantábamos por una persona, que era el que más aceptación tenía y demás. Pero, luego, cuando ya teníamos esa persona ¿no?, entonces hacíamos, digamos, una especie de segunda votación a ¡si! o ¡no! o abstención a esa persona.

Entonces, pues, siempre ha salido con ¡si! total o absoluto, unánime. Entonces, nosotros le decimos al Consejo Escolar. A ver, Consejo Escolar, hay que nombrar al Director...queremos que sea esta persona. El Consejo Escolar ratificaba a esa persona. Y, entonces, el inspeccor nos llama y nos dice: "oye, tengo que proponer una terna para que la Dirección Territorial...¡¡no!!". Entonces nosotros le decimos, mira olvidate del tema, nosotros ya hemos hecho el proceso y queremos que sea fulanito, que tiene el 100% del apoyo del Claustro, del Consejo Escolar. Afortunadamente, en ese tema nunca hemos tenido problemas, siempre la Administración ha nombrado al que nosotros le hemos propuesto con eso...Este año tenemos problemas porque tu sabes que ...eso siempre se venía dando que lo nombraban por un año. ¿Qué hacía?, que como nosotros en nuestros esquemas decíamos que lo lógico era que estuviera dos años, el compañero que asumía esa responsabilidad sabía que cuando llegara el mes de abril y había que proponer otro nombre, volvíamos a proponerlo a él. Igual que el compañero sabe que al siguiente año entramos en proceso de discusión para nombrar a otro. ¿Que pasa el año pasado?...el... año pasado, exactamente, con la nueva entrada de la Ley...Que la nueva entrada de la Ley ahora provoca que esa persona se le nombre por decreto durante cuatro años y nos rompe un poco los esquemas...de funcionario. Entonces, nosotros estamos ahora en la búsqueda de la fórmula de que la compañera que lleva dos años con nosotros, que termina este año, en principio estuvo el curso pasado y está este curso, pero el nombramiento de este curso, según la LOPEP, le ha venido hasta el año 2.000. ¡Claro!, hasta el año 2.000 nos rompe nuestra estructura, no sabemos que vamos hacer, pero nosotros tenemos esperanzas de que cuando llegue el mes de abril y seamos capaces de sacar otro nombre, le digamos a la Administración: ¡mira!, esta compañera, según nuestro...nuestro...nuestro régimen de funcionamiento, ya cubrió los dos años, no es que te dejemos sin un nombre y te vamos a crear un problema, sino le vamos a ofertar, digamos el nombre de otro

compañero o compañera que tenga la aceptación de todo el mundo y demás. Y, entonces, esperamos que la Administración, en este cero a cero, lo acepte. No sabemos si va a ser. Es decir, yo creo que ese es uno de los problemas de la nueva ley. Que intenta resolver por un lado, un problema grave que hay en los centros, que es el vacío de poder, pero en los centro donde hemos encontrado fórmulas nos va a romper. Entonces, yo me imagino que la Administración va a ser un poco flexible en ese tema, y donde haya nombrado a gente por cuatro años, si se le da el nombre..., osea, no es que se la haga un vacío de poder y que tal, pues obligue y permita que, ¡oye! si le damos otro nombre con un cien por cien de aceptación del Claustro, del Consejo Escolar, pues lo hacemos. Teniendo en cuenta, también, que el centro ahora va...ha entrado en un proceso de adaptación a la LOGSE. Porque, ahora nosotros vamos a ser un centro completo. Que ahora mismo tampoco sabemos si ese centro completo desde Infantil de tres años hasta la Secundaria de Segundo Ciclo...Ahora mismo, no sabemos si van haber dos direcciones, si va haber un modelo de dirección única compartida con dos vicedirecciones...Eso está por ver, porque no creo que sea un modelo generalizado en Canarias éste porque yo creo que son nueve centros los que están en esas condiciones. De ahí, eso es un proceso de debate que tendremos que abrir...pero claro...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Los cargos directivos cambian con cierta periodicidad o, por el contrario, suelen permanecer en ellos las mismas personas?

**RESPUESTA.-** No, vamos a ver. El...nosotros tenemos un modelo de cargo directivo que es el común, que es el director/a, dinamizador de todo el equipo. Nosotros de siempre hemos pensado que nos sobraba la figura del jefe de estudios porque la asumían los tres coordinadores de los tres ciclos. ¿Entiendes?. Entonces, siempre hemos tenido tres coordinadores de tres ciclos que junto con el compañero

de la dirección y con la coordinadora de aulas talleres y demás, formaban lo que sería la junta pedagógica o la...la comisión pedagógica. Hemos tenido la figura del jefe de estudios sobre el papel, precisamente para que se coja ese dinero de esa...de esa responsabilidad que va a un fondo común que nosotros tenemos. Nosotros pensamos que ese modelo de organización de los tres coordinadores, coordinados por el...por el compañero que hace la dirección es un modelo válido. Posiblemente, lo que está claro es que hay ahora que adaptarlo a la nueva estructura de cómo va a quedar el colegio. Ya te digo que estamos en un periodo de debate o vamos a entrar en un periodo de debate de ese nuevo modelo organizativo. Por ahora no nos han dicho nada. Porque, claro, también es verdad que oficialmente nosotros tenemos un jefe de estudios, pero de puertas adentro ese jefe de estudios lo único que hace es firmar para cobrar ese dinero, porque la auténtica labor pedagógica quién la lleva son los tres coordinadores que, ahí, contestando a tu pregunta si te diré que procuramos que cambien dentro del equipo y siempre procuramos que queden algunos de los más veteranos para que la junta, digamos, pedagógica no sea completamente nueva.

**ENTREVISTADOR.-** ¿El equipo directivo funciona en base a un proyecto de gestión?. En ese caso, ¿cuáles son sus objetivos principales?.

**RESPUESTA.-** Vamos a ver. En la escuela desde hace bastante tiempo se venía trabajando en proyectos...se venían haciendo determinados proyectos de, digamos, vamos a llamar...porque el tiempo...decir, bueno, ¿qué es lo que queremos para nuestra escuela?. Entonces, por ejemplo, el proyecto de participación en las aulas taller ha sido ya asumido por toda la escuela. Entonces ya no es un proyecto de un nivel. Entonces, la escuela ha optado por esa metodología de aulas taller.

**ENTREVISTADOR.-** Yo me refiero, más que hablar sobre los proyectos de innovación pedagógica, si el equipo directivo da a conocer un proyecto de gestión.

**RESPUESTA.-** ¡Ah!, ya. Se supone que nosotros...el compañero que elegimos en ese debate...¿no?, es porque acepta y está dispuesto a seguir con la dinámica que va marcando la propia comunidad escolar. Si no nosotros no lo...no lo...

**ENTREVISTADOR.-** Pero, ¿no hay ningún marco general sobre el cual...

**RESPUESTA.-** El marco general que es en el que se mueve la escuela, los principios de la escuela ¿no?... que tiene establecidos.

**ENTREVISTADOR.-** Que son principios digamos...

**RESPUESTA.-** Exclusivos del Manuel de Falla.

**ENTREVISTADOR.-** Si exclusivos, pero que no vienen reflejados en ningún documento escrito, sino que es algo que ...

**RESPUESTA.-** No, nosotros lo tenemos reflejado en nuestros documentos. Lo que pasa que ese documento...Nosotros hemos cometido el gran error que comete todo el mundo, que es que a veces empiezas a funcionar por la propia inercia, lo vamos cambiando pero...últimamente nos estamos preocupando que todo eso vaya quedando recogido. Y eso va quedar recogido en el famoso PEC, en el Proyecto Educativo de Centro, y está quedando recogido. Lo que pasa que es un proceso lento, hay gente que...Se ha escrito en los últimos años un montón sobre eso. ¿Me entiendes?. Bastante, ¿no?. Nos hemos visto obligados a escribir bastante sobre

eso.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Qué destacarías de ese proyecto de gestión?

**RESPUESTA.-** Yo lo que destacaría es el hecho de que sea una auténtica escuela de participación, de todos los sectores...El hecho donde...como el claustro marca muchas de las pautas de, digamos, de tipo pedagógico. De hecho, por ejemplo, nuestros representantes en el Consejo Escolar han aceptado el llevar la opinión de ese Claustro. Es decir que no van al Consejo Escolar a representarse, digamos, lo que ellos piensan de forma individual, sino lo que piensa el colectivo después de un debate. Yo creo que eso es lo más característico...el hecho de la participación, el potenciar la participación del alumnado, el potenciar la participación de los padres también, dentro del modelo de escuela.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se lleva a cabo algún proyecto de innovación en el centro?  
¿Desde cuándo?

**RESPUESTA.-** Si, ahora mismo, ahora mismo, el proyecto de innovación fuerte que se está llevando es el que hemos aceptado todos como claustro en común, ¿no?, que es el de aulas taller. Todos trabajamos en la metodología de proyectos de trabajo. Eso, digamos, es el que está desde hace dos años, que empezó siendo una experiencia de talleres en la escuela...después vino todo lo del tema del aulas taller, después nosotros nos acogimos a lo de aulas taller pero solamente en segunda etapa y después, desde hace dos años, esto ha pasado a generalizarse dentro de lo que sería el conjunto de todo el colegio. Aparte de eso, pues, lógicamente tenemos, por un lado, hay un determinado conjunto de alumnos que participa en el proyecto Sócrates, que es el proyecto este europeo que tiene encuentros con profesores de la

Comunidad Europea y tienen...Ahora mismo están estudiando el agua, ¿no?. Y hemos recibido a maestros de Italia, de Finlandia y demás que han venido a nuestra escuela y mantenemos un contacto...Después está el proyecto de etnografía, el proyecto de museo-pajar que en principio también está centrado ahora, más que nada, en alumnos de primero de la ESO. Que es digamos tener el aula...el entorno etnográfico vivo ¿no?. Y...y, claro, es que nos hemos tenido que...también hemos tenido algún proyecto de consumo en otras épocas. Hemos tenido pues diferentes, pero ya hemos tenido que optar por elegir ¿no?, por seleccionar. Y decir, mira no nos podemos apuntar en todo, aunque sabemos y somos conscientes que la escuela tendría que cubrir un campo de todo. Pero nos hemos visto obligados a elegir. ¿Entiendes?, por ejemplo, este año nosotros queríamos profundizar en el proyecto de participación de los padres, pero como teníamos unos problemas de cara digamos a la convivencia con los nuevos alumnos de la ESO y tal, pues hemos optado por profundizar en el tema de la competencia social. Entonces, claro, lo que no podíamos hacer era llevar un programa con la gente de escuela en familia y llevar un programa con la gente, por ejemplo, de Manolo Segura y demás. Hemos tenido que llegar y decir, "mira, con escuela y familia vamos a llegar hasta aquí...en lo que se pueda, participando como se puede, pero nos vamos a centrar este años en el tema de la competencia social. Y entonces todos los cursos estamos llevando, hemos participado todo el claustro en un curso de competencia social y estamos llevando todo el tema éste...son, digamos, proyectos comunes.

**ENTREVISTADOR.-** ¿La formación del profesorado es algo que resuelve cada uno individualmente o existe algún plan de perfeccionamiento para ello?. ¿En qué consiste?.

**RESPUESTA.-** No, mira, desde el momento...desde el momento que nos planteamos el trabajar todo el centro con la metodología de aulas taller, incluso desde un principio, era el claustro el que decía "Bueno, ¿que necesidades de formación tenemos?", determinadas necesidades de formación, y entonces gestionábamos una formación en colectivo...que siempre generábamos a raíz de una especie de jornadas de aula taller que hacemos todos los cursos al finalizar sobre el mes de mayo o junio. Independientemente de eso, existe la formación de tipo individual que cada uno hace según las convocatorias institucionales de los CEPs...de los Centros de Profesores o lo que sea. ¿no?. Por ejemplo, para que tengas constancia, este año...el claustro el año pasado decidió que este año, al principio de curso, cuando optáramos por un objetivo que nosotros le vamos a dar como prioridad, objetivo prioritario del curso...este año era atacar el tema de la agresividad...la violencia un poco, que nosotros...se había manifestado un poco en general. Entonces, ante ese objetivo prioritario nosotros demandábamos un tipo de formación, nos había ya un compañero, que había asistido a un curso, hablado de los cursos de la competencia social...los cursos de...los que habían estado en un curso de competencia social de Manolo Segura y todo el equipo del Departamento y demás, entonces hicimos las gestiones y conseguimos que ese curso se hiciera para todo el claustro durante una semana, y lo hemos desarrollado en el mes de octubre, en las primeras semanas de octubre. También participaron con nosotros gente de...de los colegios de Aguamansa y todos para llenar un poco, porque nosotros eramos treinta personas y podíamos abarcar más gente ¿no?. Eso, ¿qué nos permitió?. Primero, que era una cosa que nosotros habíamos pedido. Como nosotros la habíamos pedido, pues ya, había unas necesidades colectivas, por lo cual, ya estábamos todo el claustro. Eso nos abrió el cauce a trabajar, dado que lo conseguimos colocar en octubre y, ahora, nosotros estamos desarrollando en las aulas esa formación que adquirimos en principio; es decir, estamos haciendo una

formación entre...en el día a día ¿no?. Y al final, evaluaremos con ese equipo del curso cómo nos ha ido con el tema éste de las competencias sociales, hasta que ya habremos avanzado en la consecución del objetivo de la agresividad. El año pasado en el tema de aula taller vimos la necesidad que viniera alguien hablarnos del tema de...en base a la recogida de información...que íbamos abarcar el tema de la expresión. Pues, "oiga, a ver ¿quién podemos traer?. Pues a Luis García, pues venga. Vino Luis García y estuvo con nosotros y estuvo con nosotros unas cuantas sesiones de unas cuantas semanas ¿no?. Es decir, que realmente hay una que es la que nosotros consideramos prioritaria que es la que sale desde el propio centro, con las ayudas exteriores, está la individual que cada uno hace...pues mira, yo...participo en algún curso de temas de museos, pues, ahí está Pablo que es el más enrollado con esos temas, ese tema. Hay un compañero que lleva Educación Física que le gusta y esa es su área y su tal, pues ahí va a un curso. Ahora mismo, tenemos unos compañeros nuevos que han venido...están en francés. ¿Me comprendes?. Aparte de eso está toda la formación que podemos coger en nuestra reuniones de ciclo, en nuestras reuniones de etapa y en nuestro trabajo de equipo y de coordinación del proyecto de batalla que es la...el autodidactismo compartido éste de..."coño, yo llevé diecinueve años en la escuela, ésto lo hago así, cómo lo haces tú, tal cual, ¿me entiende?. Que tal vez es importante. Esas son las tres facetas de formación que nosotros llevamos ahora mismo en la escuela. Y que nos está dando resultados. Porque, claro, hemos tenido la suerte de...que ésto, por ejemplo de Manuel Segura, pues lo hicimos en octubre. Eso provoca que puedas llevar un proyecto por delante ¿no?. ¿De que te vale, por ejemplo, de que a ese curso que lo organiza tal CEP vayan dos compañeros de la ESO, si después los otros tres no...no han ido. Es decir, eso nos posibilita a veces hacer acciones conjuntas a nivel de todo un nivel. Entonces, lo que hacemos es priorizar y decidir y consensuar a qué le vamos atacar, teniendo constancia de que el problema del

tiempo es un handicap, que...que, por lógica, tenemos que optar. A nosotros nos hubiera gustado afrontar el tema familias, el tema padres...coño, no hemos podido...nos hubiera gustado afrontar el tema drogas, pero claro, tuvimos que optar...optamos por la agresividad. A lo mejor el año que venga optamos por tal...¿me comprendes?. Y, entonces, yo creo que es cuestión de...de dentro de los medios que tenemos, de las posibilidades. Claro, ahí también vimos la posibilidad de contar con Manolo Segura porque al pertenecer al Programa de Calidad Educativa, ellos tenían un convenio con Calidad Educativa, claro...Pero, coño, no es lo mismo que a ti te venga todo ese personal, que vino al propio centro a dar una formación...Nosotros, por ejemplo, para poder hacer ese curso visitamos a la Administración "una semana de jornada continua"...la Administración nos lo concede...permanecíamos allí en el comedor, comíamos...nos metíamos a las tres de la tarde en el curso, hasta las siete y media me parece que era. Cogimos toda esa información, los diferentes monitores...formadores que vinieron...dinámica de grupo y tal y cual. Ahora estamos llevando a la práctica todo eso. Cuando llegue abril, tenemos ya establecido en el calendario un seguimiento del tema y en mayo una evaluación del proyecto. Yo creo...que habría que tender a este tipo de formación, o por lo menos, los colectivos lo solicitaran. Coño, que bueno sería ¿no?, que si un colectivo solicita eso y tú...Además, yo creo que es la política que sigue también el CEP de la Orotava ¿sabes?. Porque, claro, nosotros eso lo hacemos mediante el CEP de la Orotava. Nosotros ahora mismo tenemos un representante de formación en el CEP, en el Consejo General; y, bueno, y yo que soy representante de los MRPs. en el Consejo de Dirección del Centro. Y se que el Centro de Profesores, una de las dinámicas que intentamos potenciar en el centro nuevo que tenemos ahora en la Orotava es potenciar este tipo de formación, que no haya por que ir al local del CEP a un curso de tres horas sueltas ahí. Porque eso, también es bueno, pero no es lo único ¿entiendes?.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Los horarios del centro contemplan expresamente el tiempo para las reuniones conjuntas del profesorado?

**RESPUESTA.-** Ese es el gran caballo de batalla a principio de curso. Nosotros establecemos unos criterios ¿no?. ¡Oye!, pues los compañeros que son coordinadores tienen que tener tantas horas, los que llevan la responsabilidad del periódico tantas horas, los que llevan la responsabilidad de la radio tantas horas, los que llevan la responsabilidad del museo tantas horas, los que llevan la biblioteca tantas horas. Ésto, se establecen entonces unos criterios y en base a esos criterios empezamos a cuadrar el horario del profesorado ¿no?. Por ejemplo, martes y jueves de once a doce sabemos que los compañeros coordinadores de las tres etapas tienen que librar esas horas para que tengan oportunidad de reunirse con el compañero que lleva la dirección y reunirse esa gente. Y, luego, también hemos hecho coincidir los mismos niveles a la hora de librar, por ejemplo, los dos compañeros de tercero tienen su tiempo de coordinación con la coordinadora de aulas taller para profundizar en el proyecto de trabajo; los compañeros de la ESO tenemos nuestro tiempo de coordinación. Entonces, claro el gran problema es el encaje de todos esos horarios. Pero, en principio, vamos encajándolo. Incluso este año los hemos encajado de manera que tengamos en cuenta que hay compañeros de primero de la ESO que empiezan a las ocho. Y hemos, incluso, hasta conseguido que el hecho de que algunos empiecen a las ocho hace que terminen a lo mejor una tarde a las dos y estén libres toda la tarde. Y que terminen...o que uno entre a las... que no le queden esas dos horas muertas a los mejor un día de once a una que no les resuelve nada. Y, lógicamente, dentro de esos criterios pues los típicos criterios de...también las horas de, lo que se llama la dedicación exclusiva ¿no?. Por ejemplo, para nosotros

el martes es sagrado ¿no?. Entonces, bueno, el martes es un día en el que estamos la escuela, toda la plantilla al completo hasta las cinco y media la tarde. ¿Entiendes?. Ese día, dentro de los horarios, hemos procurado que a nadie le quede libre esa tarde y tal, para que ese día pueda todo el mundo participar ahí. O, también, es decir, dentro de los criterios que nosotros ponemos intentamos encajar...Y después, pues mira si...yo creo que se puede...nos cuesta, nos cuesta, lógicamente.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Hay espacios suficientes y adecuados en el centro para reunirse el profesorado?.

**RESPUESTA.-** Para como es el colegio ahora mismo existen los suficientes. Para como va a ser en un futuro con la introducción del proyecto...digo, de todo lo de la ESO al completo, están en vías de hacer una ampliación ¿no?, para lo cual, entonces harían falta nuevas aulas, nuevos espacios de tutorías y demás. Pero, ahora mismo, en lo que era el colegio hasta el año pasado se puede decir que estábamos muy bien. Bueno, ¿muy bien?, ¡¡bien!!, de espacio. Hay un edificio que es el de administración y gestión, que es dónde está sala de profesores, cada ciclo tiene su habitación, hay sala de las máquinas, hay una sala para educación especial y todo lo que...bueno, ¿educación especial?, necesidades educativas especiales...está la dirección, la secretaría. Después está el edificio grande, donde hay algunas tutorías para materiales, donde está el espacio para la radio, donde están los espacios de taller...Entonces, en ese sentido, se puede decir que ahora estamos bien, pero también es verdad que...Hemos tenido entrevistas con la gente de Infraestructura y demás con cara a la ampliación de...del centro.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Qué medios y materiales didácticos posee el centro?.

**RESPUESTA.-** Si mira, la verdad que en medios no estamos mal. No es precisamente porque la Administración nos llene de medios pero, nosotros estamos...llevamos unos años jugando con una aportación económica extra que viene producto de los premios de investigación inventiva que hemos ganado...y de contenido canario. Todos esos premios han supuesto, por ejemplo, que este año nosotros dispongamos de un millón de pesetas extras, aparte del dinero que nos manda la Administración para funcionar. Y ese millón de pesetas extras, pues, lógicamente... nosotros el años pasado tuvimos problemas de estanterías porque no nos mandaban y nos permitimos el lujo de ir a "Alcampo" y comprar x estanterías. O, hemos mejorado la sala de psicomotricidad, o hemos comprado un par de retroproyectors que nos hacían falta, o grabadoras pequeñas...Eso en condiciones normales, si no hubiera sido por ese dinero nos hubiera hecho falta y no hubieramos podido conseguirlo. Afortunadamente, el hecho de poder contar con esos dineros extras, pues también nos han permitido contar con unos mejores medios. Ahora mismo, en ese sentido, estamos bien, ¿entiendes?, estamos bien. Pues, ahora se puede permitir el lujo de tener sus tres mesas con tres televisores, en cada...un televisor en cada planta, para no tener que estar subiendo las escaleras, que se puede permitir el lujo de tener un par de retroproyectors para usar fácilmente, que se puede permitir el lujo de tener una serie de cuestiones que un centro normal no tiene. Claro esfuerzo también...producto del esfuerzo de...de ese trabajo, de la suerte de haber conseguido esos premios. Hemos mejorado en el tema de la informática...Y, claro, estamos también...también, se trata de estar un poco al quite de determinadas cuestiones que puedan beneficiar al centro. Por ejemplo, nosotros en su momento pensábamos que el centro tenía que ser un centro de...de la cuestión cultural en el barrio, ¿no?. Y para eso, hemos dado los pasos para que en

nuestro centro la biblioteca sea biblioteca pública. Eso nos ha permitido disponer de una chica que se encarga de todo el tema de la biblioteca como bibliotecaria, aparte de la maestra responsable de eso, que tiene sus horas. Eso nos ha permitido tener ayuda económica del Cabildo para la biblioteca pública, pero que en el fondo también beneficia a la biblioteca escolar. Es decir, que yo creo que se trata de ver cómo generas recursos desde diferentes lugares, en beneficio de lo que sería la institución escolar. ¿Me comprendes?. Por ejemplo, tu dices "nuestro centro dispone ahora de unos buenos vestuarios y de unos buenos focos para hacer deporte". Pero, claro, porque eso lo hemos sacado firmando un convenio con el equipo de fútbol del barrio que participa y juega en nuestras instalaciones. A lo mejor otros centros no tienen los focos, pero no tienen los focos porque a lo mejor el equipo del barrio no juega en la cancha del barrio. Entonces, a nosotros, como la filosofía es que aquello es del entorno cultural y es lo único que hay, creando vías de colaboración, pues han mejorado el asfalto porque el equipo del barrio no podía jugar en las losetas que habían. Y han asfaltado la cancha. ¿Qué ocurre?. Que por la noche se beneficia el equipo del barrio y por el día se beneficia el alumnado de nosotros encima. ¡Que el equipo del barrio son antiguos alumnos nuestros!. Pero, si nosotros no hubiéramos dejado al equipo del barrio, posiblemente hoy tendríamos en el patio las losetas. ¿Me comprendes?. Así que va todo un poco enlazado. Yo creo que ese es un tema también clave a la hora de generar recursos y de digamos de gestionar los recursos. Por ejemplo, yo le digo a la gente "hay que leer el BOC.", en la escuela hay una persona que está encargada de leer el BOC. Pero no lo que diga Consejería de Educación, hay asuntos sociales, hay convocatorias de cabildos, hoy hay una y mil posibilidades en recursos...Medio ambiente, por ejemplo, nosotros hacemos, pues, acampada todos los años. Y eso no lo convoca la Consejería de Educación, la convoca medio ambiente...las aulas de la naturaleza...cómo buscar...es decir, que yo creo que se trata de tener un poco, una

visión también un poco más general, de ver de dónde el centro va a beneficiarse, pero lógicamente sin que vaya en contradicción con la dinámica y el programa general del centro. Yo no se...me estoy enrollando demasiado...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo organizan el uso de medios y materiales didáticos? ¿Por aulas, a nivel de centro, etc.?

**RESPUESTA.-** Vamos a ver, no. Hay un...los medios...Vamos a ver, existen los diferentes, digamos, tutorías de ciclo -que ya no se llama así-, y ahí, existen una serie de materiales, su ordenador, sus libros y demás. Después está, lo que sería el centro de recursos que está en la planta media, que es dónde se meten libros, donde se mete material, pues, los tangrams, los bloques lógicos y todo. Y, ahí la gente van buscando con arreglo a la necesidad. Después, por otro lado están: los medios bibliográficos que están centralizados en la biblioteca y, después, hay otro depósito dónde están los medios audiovisuales, que hay un responsable de llevar el control de esos medios, pues dónde están...desde los aparatos que hemos comprado para montar la discoteca o los focos o la megafonía de una fiesta, hasta la última cámara fotográfica que tiene la escuela ¿no?. Y, entonces, todo eso está centralizado, hay un responsable de eso. Pero tú lo solicitas, lo pides, lo coges, lo sacas, entras, es decir, la escuela en ese sentido...yo diría que en determinados momentos extravía y pierde, precisamente por el hecho de tener esas puertas abiertas. Pero yo creo que vale la pena perder una cámara, que no tener nueve cámaras y que para coger la cámara sea un gran problema, ¿me entiendes?. O sea, intentamos que no le suponga un problema a un compañero que necesita un material y, por otro lado, intentamos que no se pierdan esos recursos, que no se pierdan, que no se extravíen y demás. Es difícil de compatibilizar eso, es difícil pero, bien, yo creo que, dentro de lo posible, todo eso lo conseguimos responsabilizando a gente de determinadas cosas. Por ejemplo, toda la cuestión de la etnografía y demás, hay un responsable -que soy yo,

¿no?-, entonces, si la gente tiene que ir al museo y sacar piezas o sacar un molino, o lo que sea, lógicamente a quién me lo dicen "¡Oye, Pablo!" "Nada, tranquilo, vete allí y lo coges y tal", yo lo se. Hay un responsable de medios audiovisuales, después un responsable de la biblioteca, hay un responsable en todo el tema de aulas taller que, sería el responsable de lo que serían las herramientas, la carpintería...Queremos que esté repartido, pero que esté controlado.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Se llevan a cabo experiencias de trabajo en grupo con los alumnos en tu centro? ¿De forma general o en casos aislados? ¿En momentos puntuales o cotidianamente?.

**RESPUESTA.-** No, eso en forma general. El obstáculo de una metodología de proyectos de trabajo...está claro, que los proyectos de trabajo se trabajan dentro de las clases en grupos pequeños de trabajo...ese es el sistema que predomina. El profundizar en el tema de la participación del alumnado, mediante las asambleas de clase...con el funcionamiento del consejo de alumnos, conlleva debate en grupo. El trabajar en el objetivo prioritario de este año que es el programa de competencia social y demás, se centra exclusivamente en reflexiones individuales y puestas en común en pequeño grupo. Es decir, yo creo que la dinámica de participación en pequeños grupos está a la orden del día en todas las actividades que se generan en la escuela. Generalmente, todo ese es un proceso ¿no?, por ejemplo, según la actividad, según lo que sea, pues tu puedes empezar desde el trabajo individual y la reflexión personal hasta después las pequeñas puestas en pequeños grupos, hasta las puestas en común en gran grupo. Según la actividad se elige, pero si...las clases, por ejemplo, ahora mismo, para desarrollar los proyectos de trabajo están...ahora mismo, yo te puedo hablar de primero de la ESO que es lo que yo he trabajado más a fondo, están divididas en grupos de trabajo.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Qué ventajas observas en el aprendizaje en grupos de trabajo con respecto al individual?

**RESPUESTA.-** ¿Con respecto al individual?. Yo creo que el trabajo en grupo conlleva, pues, el desarrollo de determinadas actitudes no individualistas, más solidarias, más de tolerancia, más de...de colaboración, de ayudarse unos a otros. ¿Me entiendes?. Con todos los problemas que conlleva la dinámica de grupos, "maestro de que aquel no quiere hacer nada y, sin embargo..., ¿me entiendes?. Entonces, dentro de todos esos problemas...pienso que éste es el mejor. Por que, ¿tú crees que en el trabajo en grupo cuando te dicen: "maestro que aquel no quiere hacer nada", tú crees que en el individual lo harían?. Pues, yo no se hasta que punto. Si no está motivado, si no quiere...Me parece a mi que en el individual haría igual de poco. En el de grupo yo creo que, digamos, hasta beneficia a los alumnos con necesidades especiales que, a lo mejor, dentro del grupo se les valora porque hacen determinada cosa. Sin embargo, en el individual...¿me entiendes?, yo...yo, ni me lo cuestiono ¿no?

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo seleccionas el contenido que enseñas?¿Qué criterios empleas?.

**RESPUESTA.-** Ahora eso está establecido dentro de lo que sería el currículum, ¿no?. Y el centro tiene...está debatiendo ahora mismo en la ESO, por ejemplo, dentro de ese currículum, ¿cuál va a ser el currículum del colegio Manuel de Falla. Tu sabes perfectamente que eso, hay una parte que viene general, hay otra parte que viene de Canarias y después hay una parte que el centro Manuel de Falla lo pone exclusivamente. Eso en los cursos de Primaria ya está decidido, eh...En los

cursos de Secundaria eso se está decidiendo. El problema a veces es que son tantas las cosas que hay que hacer, que esas cosas nosotros, no es que no la consideremos prioritaria, pero a veces la propia dinámica te hace que eso se retrase y no esté en el tiempo que tiene que estar. Cuando eso está, nosotros al seguir con la metodología de proyectos de trabajo, se hace digamos un debate de el grupo clase de ¿qué temas quieres trabajar?. Y el colectivo de maestros también propone sus temas, Entonces, por ejemplo, nosotros ahora estamos desarrollando el proyecto de trabajo del agua...y ese proyecto de trabajo salió después de un debate donde salieron un montón de temas. Entonces tu propones en ese debate que te gustaría trabajar la droga porque...por ésto, por ésto y por ésto. Y yo, como maestro, dentro del currículum propongo que me gustaría trabajar el agua porque está dentro ahí...de tal, tal. Pero luego, es en el grupo clase, el que, previa explicación de los por qué quieres elegir ese tema y tal, tal, tal...optas por un...Entonces, nosotros este año...ya los chicos en el mes pasado optaron por los cinco temas que quieren trabajar este curso. Lógicamente, esos temas siempre están dentro de lo que es el currículum a trabajar. Y como el currículum es abierto y no lo tienes que trabajar en un curso sólo, sino hora mismo tienes dos cursos en el primer ciclo y otros dos cursos en segundo ciclo, pues, tu ahora, uuna vez que está decidido eso... programas y desarrollas con arreglo a lo que está establecido en el currículum. Yo, por ejemplo, al salir el agua, dentro del agua a los alumnos de la ESO ¿qué hay que trabajarles?. Pues, de entrada, hay que darles respuesta a lo que ellos quieren saber de todo ese tema, que ellos han sacado un montón de cuestiones. Y, dentro de este conjunto de temas que ellos quieren saber, ya tu buscas lo que se relaciona dentro del programa, tanto del punto de vista de sociales, desde el punto de vista naturales, desde el punto de vista de ésto, desde el punto de vista de lo otro. En determinados momentos cuando estamos en fase de elegir los proyectos o el proyecto se acabó y le vamos a dar respuesta a otro segundo proyecto posterior, yo procuro ir

abordando en las clases los temas que no han salido en proyectos de trabajo. Por ejemplo, tuvimos...eligiendo...el proceso de debate de los temas, estuvimos casi un mes y medio. En ese mes y medio ¿qué hacía yo en Sociales?, pues cubrir determinadas cosas que teníamos que trabajar en Sociales y que no me salían en el proyecto de trabajo, como eran, pues, todos los procedimientos del Atlas, de la escala, de búsqueda de mapas, etc., etc. Todo eso hacía falta a un alumno de la ESO trabajarlo, viene en los currícula de la ESO. No iba a salir en los proyectos, posiblemente, de trabajo, pues yo no me quedo de brazos cruzados, sino voy trabajando. Ahora, surge el proyecto del agua...estamos ya, ya se han elaborado los guiones, ya están los grupos empezando a la búsqueda de información....trabajamos el proyecto del agua. Se acaba el proyecto del agua, nosotros ya sabemos cuál va a ser el siguiente proyecto. A lo mejor, digamos, en ese margen de tiempo, en lo que empezamos el segundo proyecto de trabajo, yo voy a cubrir determinados aspectos del currículum que me interesan.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo está distribuido el mobiliario en el aula generalmente?.

**RESPUESTA.-** Generalmente se organiza con arreglo a las circunstancias del momento. Ahora, en general, todas las aulas de la escuela, salvo que algún determinado compañero opte por un trabajo de tipo individual y demás, como no son pupitres en común, normalmente, en todas las clases, ahora mismo, están reunidos...seis pupitres forman un grupo. Aparte de eso tienen sus armarios, sus estantes...más después los espacios comunes de uso, como puede ser los talleres, como puede ser las salas de audiovisuales que hay, pero, en general, un aula suele estar más o menos como te he contado. Aunque, por ejemplo, llega la hora de tutoría y hay que hacer un apartado de competencia social, ¿no?, de las sesiones

éstas, bueno, pues a lo mejor hacemos un círculo. Eso te permite moverlos, o hay que rodar todas las mesas para un lado, pues se ruedan todas ellas. El hecho de ser pupitres individuales te permite movimientos de esos. Y en los cursos de Primaria, Infantil y todo, trabajan todos con una experiencia de rincones de proyectos de trabajo. Y, entonces...entras allí y ya ves la estantería que divide la clase y crea un espacio o un rincón de juegos o crean otro espacio, ¿me entiendes? Si, según los niveles, según los cursos, según los proyectos de trabajo.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Al temporalizar las actividades lo haces de forma rígida, o te detienes más tiempo del previsto inicialmente si los alumnos manifiestan un interés especial?

**RESPUESTA.-** Siempre, más o menos, intentas prever, porque si no...si tu no prevees nos podríamos pegar con el tema del agua hasta junio, ¿no?. Lo que está claro es que, si más en una cuestión de trabajo, de proyectos de trabajo donde el alumno tiene que empezar a buscar, donde tu le vas orientando la búsqueda de información, siempre van surgiendo nuevas incógnitas, nuevas cosas a resolver. Entonces, bueno, ahí un poco la capacidad de nosotros es enmarcar, delimitar, dices: "oye, no mira, no podemos seguir abarcando aquí, o esto ya lo...", pues, porque a lo mejor de ahí podíamos estar más tiempo o se sabe llegas a un nivel que no lo van a comprender a esa edad, ¿me entiendes?, o mira, ya eso lo trataremos más adelante, ¿me entiendes?. Pero, lo que está claro es que hay que enmarcar, porque, sino, esto es increíble.

**ENTREVISTADOR.-** ¿El libro de texto con qué finalidad se emplea? ¿Para qué lo manejan los alumnos? ¿Toda la información o la principal la obtienen del libro de texto?

**RESPUESTA.-** Con la dinámica que nosotros llevamos de proyectos de trabajo el libro de texto es un recurso más de información. Entonces, ahora mismo, por ejemplo, en primero de la ESO, Sociales, ahora mismo hay un colectivo de...hay un conjunto de un colectivo, en el aula de seis libros de primero de la ESO de cinco editoriales diferentes. Aparte de eso, después está todos los recursos de la biblioteca, está todo mi archivo que hay en el aula de Sociales -un archivo de prensa-, pero, lógicamente, no es ese el único recurso que ofrece información para resolver el proyecto de trabajo. Está la información oral, la que recoja en el propio entorno, está la información que recoge en una salida. Ahora mismo, por ejemplo, el proyecto del agua, la semana pasada estuvieron en "Aguajeque", la empresa de aguas de la Orotava, buscando información, se entrevistaron con el gerente, estuvieron con el concejal de aguas dandoles información, con la farmaceutica municipal que les informaba de todo el proceso de cloración. Después está el sistema de vídeo, de alguna película, por ejemplo, en el tema del agua hay dos o tres. Después está el sistema del "entendido", que tu comprometes a que te vaya a la escuela una mañana, como yo he comprometido ahora a Wladimiro para que vaya un día a hablarles media horita sobre el problema del agua en Canarias y, entonces, él va a ir allí ahora y ellos van a recoger tres o cuatro datos para resolver las cuestiones. Es decir, intentamos...nuestros alumnos ahora mismo en la ESO no han comprado el libro de Sociales, porque eso te enmarcaría un determinado currículum, un determinado tema...¿me entiendes?. Entonces como yo dispongo aquí de seis ejemplares de esas editoriales, ¿que ocurre?, pues, cuando hemos tenido que resolver el problema dentro del apartado del agua de cómo se producen las lluvias y tal y cual, eso tu lo tienes en los libros de primero de la ESO, pero lo tienes de una manera en Santillana, lo tienes de otra manera en Vicens-Vives, lo tienes de otra manera...entonces, el grupo que está intentando resolver esta cuestión ¿qué ha hecho?, pues dispone de un libro de aquellos, de un libro de los otros, un

libro de los otros, un libro de los otros...más lo que sacó de la película, más lo que tal, más lo que pregunta al entendido...El libro de texto es un recurso.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cuáles son los rasgos más importantes de tu papel en el aula?

**RESPUESTA.-** Los rasgos yo creo que tienen que ser...tu tienes que, dentro de la metodología ésta, tu tienes que, digamos, asesoras ¿no?, tienes que, digamos coordinar la búsqueda de esa información, que si no se pierden, nosotros nos estamos encontrando ahora en ese primero de la ESO con gente que no venía acostumbrada a esa metodología de trabajo, dado que vienen de otros centros. Entonces, pues, lógicamente hemos...tienes que empezar a unos niveles más de orientar, "mira, hay que buscar por aquí" "oye, pues,...", resolver la problemática de cada grupo y, sobre todo, estimular, motivar, porque si no haces eso...Yo creo que más...sin más, motivar primero para después poder orientar y tal y cual, ¿me entiendes?

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo se forman los grupos de trabajo de los alumnos?¿Utilizas algún criterio?

**RESPUESTA.-** Nosotros, los primeros grupos de trabajo que cambian, según los proyectos de trabajo, los hemos formado nosotros. Desde la hora de la tutoría, el tutor junto con ellos intenta consensuar los grupos. Pero, lógicamente, hay mucha mano en el tema, por lo menos de entrada. ¿Por qué?. Pues, para evitar que no quede nadie marginado, que queden alumnos con capacidades más grandes con unos de menores capacidades...que queda el típico alumno que es un coñazo, que es un poquito rechazado, que tal y que cual, que queda integrado con un grupo que tu

sabes que ahí tal. Que no queden los dos fogaleros del barrio juntos porque entonces tal. ¿Me comprendes?, entonces, en ese sentido si... el equipo de profesores tenemos mucho que decir. Siempre lo haces un poco consensuado con ellos y tal y cual. Y como no es el grupo que va a estar todo el año junto, pues siempre lo contentas y "bueno, no te preocupes que en la próxima ronda intentaremos que te toque con menganito". ¿Me comprendes?. Yo no le veo un gran problema a eso ¿no?, siempre, lógicamente, hay algún que otro descontento, pero después los chicos lo...lo asumen.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo comparten y organizan el trabajo los alumnos cuando trabajan en grupos pequeños?

**RESPUESTA.-** Según la actividad, según la actividad. Dentro de una actividad donde, por ejemplo, tienen que analizar un supuesto, hacen una reflexión y llegar a conclusiones, entonces, ahí, normalmente, suelen tener un secretario y uno que modera el pequeño debate que, a veces, casi, ni hace falta. Pero, si hay uno que recoge la información o lo que piensa el grupo sobre tal cosa. Cuando se trata de búsqueda de información, pues, entre ellos dicen " a ver, tu busca por este libro a ver que encuentras tu ahí" "oye, y tu que encuentras por aquí". Cuando se trata de pasar a limpio, pues ellos son muy cucos y dicen: "coño, aquel que tiene mejor letra" o "oye, aquel que dibuja tal", ¿me entiendes?. Es decir, únicamente...yo creo que depende mucho de la actividad. Pero normalmente siempre hay uno en el grupo que es el que arrastra el carro, que es el que dice: ¡coño, tal!. Siempre está el otro que "¡ah!, ¿tu que haces Juanito?" "coño, que es que no me dan", ¿entiendes?. A veces no le dan, porque si le dan entonces el trabajo no sale. Pero, tu siempre procuras que sean cosas consensuadas por ellos. ¿Entiendes?, que sean decididas en común...Yo creo que esa dinámica es una de las cosas que tu tienes que hacer

seguimiento todos los días.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Evaluas el trabajo del grupo o solamente el individual? ¿O ambos?

**RESPUESTA.-** Se combina. Yo creo que el problema de la evaluación es el eterno debate de la metodología del proyecto de la enseñanza y de todo...en la escuela es un tema que nos preocupa un montón. Y a mi personalmente es uno de los temas más espinosos que me resultan. En el trabajo en grupo, nosotros intentamos combinar un proceso de autoevaluación del grupo, se autoevalúa...Entonces, nosotros, por ejemplo...en la hora del taller ¿no?, está el grupo, hay una hoja que nosotros les damos, donde decía: cuestiones de actitud, trabajan en grupo, tienen interés, tal cual, ¿no?, y le dábamos una valoración de uno a cinco. Uno si hacía tal, dos tal...Entonces ellos con esa plantilla se ponía todo el grupo al final y decía: "oye, a ver, Juanito...en orden y limpieza, del uno al cinco, es ordenado tal, tal, tal...un tres". Es decir, había un proceso de autoevaluación de...Eso, después está el proceso de la evaluación que tu también has sacado de, pues, de la observación que tu has hecho, de las anotaciones diarias que tu has hecho. Entonces, intentas combinar ese tema dentro del sistema de evaluación que tenemos de conocimientos, de actitudes...Yo creo que vamos por buen camino. De hecho, ahora hemos tenido este año que retomar, a ver con arreglo a lo que nos orientaba la nueva ESO. Y al final la conclusión: "oye, pero si eso es lo que veníamos haciendo nosotros desde...¿Me entiendes?. Es decir, que en ese sentido yo creo que no íbamos muy descaminados desde hace tiempo atrás. Lo que pasa que ahora lo tienes un poco más ya...y que ahora ya lo tienen que hacer todo junto y lo tienen que hacer ya, digamos, oficial. Pero era el proceso que nosotros veníamos

trabajando desde hace un par de tiempo atrás. Es un tema delicado porque siempre estará sometido a la subjetividad tuya y tal y cual ¿no?, pero...pero, bueno, no se puede estar agujereando, digamos, todos los cauces para que sea, digamos, bastante abierto y, entonces, te permite más de lo que...Yo haciéndolo con arreglo a esas cuantificaciones y todo eso y demás y tal ¿no?, al final me da a lo mejor suficiente y...pues coño...es verdad...este alumno, a toque de pito, yo le hubiera dicho si a éste se merece un suficiente, coincide con lo que tu pensastes. ¿Me entiendes?. ¿Qué ocurre?, que el hecho de tu tener que ir viendo eso, pararte a pensar a ver..."entonces, éste de interés que le voy a poner, bueno voy a ponerle un cuatro...", entonces, al final, tu sumas esto: "¡coño!, si me da éste veinte y veinticuatro es que tiene tal. Eso lo que me permite a mi es pararme a pensar con mayor detenimiento todos esos aspectos a la hora de tal. Que a veces hay una compañera que me dice: "ves, yo siempre llego a la misma conclusión sin tener en cuenta eso", digo: "vale, pero por lo menos a mi lo que me gusta es que me he tenido que parar a pensar en esos términos". Entonces, lo estamos intentando hacer bien. Después, teniendo en cuenta la dinámica de grupo la autoevaluación con el grupo, eso si no nos olvidamos, de hecho en todas las sesiones se termina un...por ejemplo, en todo lo que es el tiempo de taller que es lo que nosotros...serían ahora las horas de tecnología, donde los grupos hacen sus trabajos y tal y cual...Ahí, se termina siempre...nosotros allí lo hacemos las dos horas ...o a las tres y media, cuatro menos veinte...en esos veinte minutos hay que sacar para decir: "venga, cada hoja del grupo que autovalore el trabajo de otro y para recoger las brochas y para recoger la pintura y para recogerlo todo porque...Es decir, que ahí hemos intentado que, tanto la evaluación como la recogida del taller y todo eso forme parte del proceso, porque sino al final nos olvidábamos de evaluar y, no sólo eso, se iba la guagua, se quedaban las brochas, se quedaban las pinturas y al final...¿me comprendes?. Y, afortunadamente, nos ha venido muy bien. Esta evaluación

primera, llegado el momento de coger las notas de tecnología...estábamos dos compañeros en esa hora de taller, teníamos que evaluar los dos por que los dos estábamos, en esa hora los dos dábamos clase en esa hora. Aspecto que hemos tenido en cuenta en el horario ¿no?, al tener disponibilidades decíamos en el horario de taller que coincidamos dos, porque si podemos estar dos en el grupo es mucho mejor. Entonces quedamos, "oye, pues tenemos ahora que evaluar ésto, vamos a ver que ponemos" "Pues si, nos fuimos a las hojas de autoevaluación del grupo y coincidían perfectamente...incluso yo diría que ellos más estrictos que nosotros en muchos aspectos.

## ENTREVISTA 8

17/12/96

**COLEGIO 4 (COLABORATIVO)**

**PROFESOR B (NO COLABORATIVO). E.S.O.**

**ENTREVISTADOR.-** La primera pregunta sería para conocer algo sobre el contexto del centro. ¿La plantilla suele ser estable o cambia todos los años?

**RESPUESTA.-** Haciendo un poco de historia, desde hace la friolera de doce años la plantilla es bastante estable. En aquel año llegamos... pues casi el cincuenta por ciento de los profesores que estamos ahora en el centro destinados definitivos ¿no?. Luego, hay un cambio, a lo mejor, anual de dos o tres, alguna comisión, alguno que se va, otro que viene ¿no?, pero es bastante estable.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cuándo llegan profesores nuevos, a estos profesores se les encarga de los cursos menos problemáticos, menos difíciles, e incluso se tiene en cuenta para las tareas generales del centro, o esto no se contempla?

**RESPUESTA.-** Se contempla. Pero generalmente lo que se hace es que el que llega el último coge lo que queda, normalmente, ¿no? Porque los que estamos ya siempre, llevamos una línea de continuar con la tutoría. Entonces, claro, sería más fácil ofrecerle al compañero que llega un curso que ya está más o menos encarrilado, pero claro, el que está trabajando aquí con continuidad también tiene una ilusión. El problema siempre es que, normalmente, el primero y segundo son

los cursos que le quedan al último. Alguna que otra comisión... pues viene y se incorpora a lo que dentro del colegio le interesa más. A lo mejor viene uno y quiere una plaza de matemáticas y la puede coger y está un par de añitos. Pero también es verdad que la gente que viene, no viene con ánimos de continuar, la gente que viene suele ser gente de La Laguna o de Santa Cruz y viene con ánimos de marcharse cuanto antes. E incluso no son gente, en el noventa por ciento de los casos, que tengan un ánimo de incorporarse al centro en todas las circunstancias, sino simplemente, yo soy maestro, a las cuatro me voy. Y, luego, en cuanto a tareas del centro, a medida que el compañero este que ha llegado nuevo va cogiéndole un poquillo el tranquillo... conoce a alguien... va en el coche con un compañero, también se va sumando, un poco, a las actividades generales del centro. No suele haber un rechazo de antemano. Se podía contar con los dedos de una mano, en estos dos años que llevo yo, gente que se haya negado a hacer algo, muy poca...

**ENTREVISTADOR.-** . ¿Cuándo se incorporan a sus tareas, estos profesores nuevos, se les suele orientar, se les ayuda?

**RESPUESTA.-** Sí, sí, sí. Una vez que se incorpora, o que tiene interés en incorporarse. Porque a veces es el mismo profesor el que lo demanda, tiene la ayuda y la orientación de cualquier compañero que haya estado en ello ¿no? sin ningún tipo de...

**ENTREVISTADOR.-** No se sientes solos, en ningún momento, sino que reciben ayuda.

**RESPUESTA.-** ¡Hombre! habría que preguntarles a ellos, a lo mejor al final. Pero en casos muy concretos seguramente depende, un poco, del estímulo personal que

él tenga ¿no? Un tipo que llega, que es muy abierto que te está preguntando continuamente, recibe respuestas positivas siempre. Ahora, aquel que es un poco más reservadillo y dice: bueno, a mí esto me viene bien para tener una horita libre, yo no molesto a nadie, a mí no me molesta nadie... Habría que preguntarle, a lo mejor, a él que experiencia tiene de esto.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cómo últimamente hay cierta resistencia en los centros a ocupar los cargos de dirección, en este centro, el cargo de director o directora ha sido elegido por el claustro, o bien ha sido elegido por la Consejería de Educación?

**RESPUESTA.-** Aquí, desde entonces que te comento, siempre se ha elegido el director, por el claustro. Siempre ha sido una pequeña encerrona, porque cuando uno va a dejar la dirección -porque normalmente hemos planteado que sean periodos de dos años- pues hay un convencimiento, a lo mejor, desde el mes de marzo, convenciendo a uno, pues venga te va a tocar a tí por qué no eres tal... Siempre cada uno expone sus ideas ¿no? Pero parece como que ya está destinado quién va a ser el siguiente y se toma bastante bien. Ahora con la nueva normativa de que hay que tener esa habilitación para ser director nos vamos a encontrar con un problema aquí. Habrá gente que tenga que repetir.

**ENTREVISTADOR.-** Eso, posiblemente, reste autonomía a los centros.

**RESPUESTA.-** Sí, por supuesto. En nuestro colegio, por lo menos autonomía va a restar. Gente que le toca ser y no puede ser porque no tiene la habilitación y, otro, que no quería ser, porque ya fue y le toca ser.

**ENTREVISTADOR.-** La pregunta que ahora te iba a hacer está contestada pero

te la voy a repetir ¿los cargos directivos cambian con periodicidad?

**RESPUESTA.-** Los cargos directivos en nuestro colegio no se han tomado nunca como un cargo fétén, como una obligación de una persona, sino que se han tomado... la idea era hacerlo un poco extensivo ¿no? que el jefe de estudios no sea uno sino que sean varios, es decir, que el director no sea una sólo persona sino que seamos todos, y, por eso, hemos decidido que tareas que son propias del director, se repartan a otras personas, tareas que son propias del jefe de estudios, la asuman varias personas, lo que es el secretario del centro que no sea el que dice, bueno hay que rellenar este papelito y alguien le diga: no, como tu cobras, tu lo haces. Entonces hemos definido la idea de que en algún caso, concretamente, el jefe de estudios y el secretario, también el vicedirector, cuando lo había, ese dinero que gana esa persona sea para todos... o sea, para una juerguita, lo que decimos nosotros una cena de cargos al año ¿no? e invitamos a todos los compañeros que estaban el año anterior y los que están este año. Ese repartir el dinero, también invita, a repartir responsabilidades. Es verdad que nunca ha habido una circunstancia muy directa donde alguien haya tenido que pechar con una responsabilidad ¿no?, sino que hemos sido todos en algún momento los que hemos puesto paños calientes. En algún caso, yo, por ejemplo, he sido secretario y no era yo, el secretario, el obligado a hacer las tareas de secretaría. Yo, como tenía unas horitas libres, tenía también una previsión de las cosas y entonces tenía compañeros que en un momento determinado rellenaban el estdío correspondiente o me pasaban datos sobre el comedor o lo que sea. No era yo, porque tenía ese sueldo el que tenía que hacerme cargo de todo. El resto lo mismo. Aquí no hemos tenido nunca jefe de estudios. Hay una persona que figura, a nivel de la Administración, como jefe de estudios y cobra, pero ese dinero es para todos y el cargo no lo desempeña esa persona, ni las horas, sino que hemos decidido que cada ciclo tenga su coordinador

y esos tres coordinadores junto con el director y con alguna persona del P.T. o tal, formen lo que sea el equipo directivo y lleve las tareas de jefatura de estudios. Hasta ahora nos ha ido bien, pero también hay muchas lagunas en el tema ¿no? También hay una crítica bastante exigente porque a veces, el que no haya una persona definida, invita a que nadie lo haga, entonces tiene que haber alguien que diga, encárgate tu. Lo que nos falta es, una pormenorización de esos pequeños detalles, para que cada uno sepa en cada momento lo que tiene que hacer. A veces te cabrea ¿no? el hecho de que digas, cuando estaba yo hacía esto, y, ahora que está este otro no lo hace.

**ENTREVISTADOR.-** A veces se diluyen, un poco, las funciones.

**RESPUESTA.-** Sí, sí, sí. Al final queda mas como un hecho folclórico, de decir, bueno, nos repartimos el dinero, sí, pero la responsabilidad real. O sea, realmente lo que hace el jefe de estudios lo estamos llevando a la práctica, al final se te queda la cara un poco ruborizada diciendo, pues mira, esto de la programación y tal pues no lo estamos encauzando bien, porque al no haber una persona que me lo exija... pues yo... mi obligación es entregarlo y no que me escabullo. Hay cositas de estas ¿no?

**ENTREVISTADOR.-** ¿Hay algún documento sobre el que se pueda hacer un seguimiento... una valoración?

**RESPUESTA.-** Sí, normalmente se hace una previsión, a final de año, de las deficiencias y se pone ese pequeño acto de contricción que hacemos todos, al final se intenta remediarlo y se hace una pequeña previsión de qué tipo de actividad gestora tiene que tener ese equipo ¿no? Siempre hay... depende de quién esté de

director o depende de quién le toque la dirección, siempre hay ideas nuevas, A veces son ideas muy vanguardistas, muy progresistas y, otras veces, son ideas de decir, vamos a dejar como está la cosa que... que trabajamos demasiado. Yo... que me ha tocado a mí estar de coordinador en varias ocasiones he visto que, cuando uno intenta iniciar algún tipo de gestión novedosa, bastante rechazo a esto, a ver de qué va este rollo ¿no? Ahora tenemos que hacer más reuniones de ciclo..., hablamos de los niños... y para de contar ¿no? Intentas pormenorizar un poco, hacerlo más exquisito y siempre... También depende de quien lo proponga, yo aquí tengo poco chance en el colegio y noto, que cuando yo propongo las cosas, es más difícil que la gente me diga si de mano, aunque la idea sea muy buena. Sin embargo, hay otros, que proponen, e ideas menos potables, adelante. A lo mejor es que son mejores personas...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Me podrías decir algunos objetivos centrales de ese proyecto de gestión y que se suelen mantener a lo largo del tiempo?

**RESPUESTA.-** Sí, bueno. La gestión, te refieres a lo que es el Proyecto Educativo ¿no? Bien, pues... inicialmente, ya te digo que desde hace doce años, la idea es que la escuela sea un poco contagiosa, un poco participativa, un poco extendida al... al entorno ¿no? Entonces, para ello hemos creado, por ejemplo, esta radio, que luego es muy bonita pero que hay alguien que se tiene que cargar con la responsabilidad. Entonces, figura en el documento pero luego la responsabilidad tampoco es tan... tan directa. Tenemos primero lo de la radio ¿no? para tener un contacto más extenso con el barrio... luego también, este compañero o un par de compañeros que se hacen, un poco, la idea general de lo que es el APA. También, a través del tema de rescatar el hábitat de nuestros antepasados, pues se mantiene un contacto muy directo de los viejitos del entorno y demás. La programación en cuanto a

actividades extraescolares, lo que se refiere a complementarias mas bien, le llamamos nosotros, lo que se refiere al día de la paz, los carnavales, el día del deporte y tal, la Navidad, siempre se cuenta con gente de fuera del colegio, padres y madres, para que colaboren con estos temas. El hecho de dar las notas, directamente a los padres... también. Este año hay un objetivo primordial que es la acción tutorial directa, entonces nos hemos propuesto que una vez al mes tengamos contacto con los padres de los más problemáticos o que más lo necesitan, de tal manera que durante todo el año pasen todos los padres de la tutoría por este comentario directo con ellos ¿no? Porque a veces cuando das las notas es una cosa fría y tienes cinco minutitos, pero como te obligas y vas a tener dos padres, nada más, en una hora, pues en esa media hora le echas todo el chorro, recibes información... Este año más que nunca. Siempre ha habido un plan de acción tutorial en el centro. Recuerdo que hace como diez años, unos compañeros que estábamos estudiando Pedagogía y habíamos escogido la rama de Gestión, nos..., nos interesamos por hacer un plan de acción tutorial ¿no?, y lo expusimos al claustro, la cosa quedó muy llamativa, pero nunca se llevó a la práctica, por aquello de que era una cosa más... Entonce, bueno pues no interesa y lo dejamos así. ¡Claro! como no cojas bien las riendas y lo exijas y tal... Después estamos también metidos en un proyecto de Calidad Educativa de la Consejería... que nos obliga a estar en contacto con los centros de alrededor..., estamos también en un proyecto Sócrates de la Comunidad Económica Europea que nos hace recibir información del exterior también cómo intentar hacer algo bueno... Nos hemos metidos en todos los proyectos habidos y por haber: proyectos de Consumo a través de la Consejería de Comercio..., proyectos de... informática, con el tema de "Avaco", proyectos de Talleres, autogestión con los chiquillos, o sea que aquí movimiento e ideas ha habido un montón, quizás el problema ha sido luego condensarlo y revisar si ha servido para algo.

**ENTREVISTADOR.-** Ya ha habido una mención, en cuanto a lo que ha sido la evaluación de todas esas experiencias.

**RESPUESTA.-** Sí, eso nos obliga a ser, a lo mejor, vistos por fuera como un colegio muy dinámico, con mucha intencionalidad, con gente muy valiosa, aquí hay gente con un valor exquisito para la educación, pero luego, a lo mejor internamente, somos de los que vivimos, un poco, de las rentas ¿no? No damos un poco más, es decir, si el proyecto era hasta veinte, tendría que ser hasta veintiuno. A lo mejor el año que viene, por algún tipo de comentario se queda en dieciocho. Esa es la medida, siempre, cuantificándolo, un poco, así en números, sería esa ¿no? Es muy bonito todo, somos muy buenos, tenemos muchas ideas pero luego, es difícil que la transmisión entre nosotros mismos la gente asuma... cosas...

**ENTREVISTADOR.-** Te quería, también preguntar, si había proyectos de innovación en el centro, pero ya tu has adelantado que hay, y muchos y que hay una larga tradición. De hecho se conoce que este colegio...

**RESPUESTA.-** Sí, sí, sí. Nosotros siempre hemos sido muy vanguardistas en cuanto a meternos en todo lo que saliera en el Boletín, aquello que genere algún ingreso económico para luego destinarlo a otras cosas aparte del propio proyecto. Siempre era comentario de claustro y habían tres o cuatro personas que se encargaban de dinamizarlo. Hoy en día sigue existiendo ¿no? Aunque yo veo que hay cada vez menos intención en meterse rollos ¿no? Pero sí, siempre hemos estado en vanguardia, en proyectos.

**ENTREVISTADOR.-** También el profesorado se siente, a veces, como agoviado

¿no? parece que...

**RESPUESTA.-** Sí, porque las expectativas que tienes, a lo mejor, la Administración te las chafa ¿no? Porque a mí me gustaría estar en Secundaria y resulta que por culpa de una normativa extraordinaria me tengo que quedar en Primaria y eso te hace bajar, un poco, el nivel de tu combatividad.

**ENTREVISTADOR.-** Tampoco se contempla la posibilidad de la flexibilidad en los horarios, de manera que el profesorado pueda asumir ese conjunto de cosas de una manera más descansada, más tranquila.

**RESPUESTA.-** Sí, o alguna medida sindicalista que te hace, un poco, meditar que tu estás dando más de la cuenta, que pagan menos. A lo mejor viene un compañero sindicalista y hace que otros que no tenían capacidad para decir, eso yo no lo hago, de repente se pongan en contra ¿no? Pero eso, creo que pasa en todos los sitios.

**ENTREVISTADOR.-** A nivel de profesorado ¿aquí se contempla algún plan de perfeccionamiento ideado por el propio centro o es algo individual, es algo que cada profesor dentro de las opciones que tiene va eligiendo?

**RESPUESTA.-** En este centro siempre han habido dos líneas muy claras, una, la individual personal de perfeccionamiento, bastante extendida ¿no? , gente como muy inquieta. O bien que estudiaban Pedagogía, aparte de dar clase, o bien que estaban metidos en algún grupo de trabajo, de Matemáticas el grupo Tauro que hay aquí, o el grupo de Sociales en La Laguna o Tamonante, gente que pertenece a Freinet que han estado siempre muy enraizada en eso, mucha, mucha gente. Luego

hay otra línea, de una necesidad general en el colegio, en temas muy puntuales. Dado que hemos estado en contacto con el departamento de Psicología a lo mejor demandábamos nosotros ¡oye! ¿por qué no viene alguien y nos habla, un poco, sobre el tema de la evaluación? Hay muchas ideas en el colegio pero haber si nos aclaran, un poco, la idea que ellos tienen. O sobre la enseñanza constructivista... o, simplemente, sobre dinámica de grupos... Ultimamente, ha venido una gente a darnos un curso sobre habilidades sociales, uno de ellos Manuel Segura... Y, entonces, ha habido un monton de gente del claustro que ha participado en ese trabajo, incluso, quedándose aquí, a lo mejor, de cuatro a ocho. Si los chiquillos se marchaban a las dos... dando tiempo de si mismo. Eso pertenece a una línea personal, un poco definida por alguna gente del colegio que ve que hay una necesidad y dicen ¿qué tal si llamamos a fulano? pues se hace. Nosotros hasta hace dos años teníamos aquí un pequeño equipo de centro que éramos todo el claustro y, el equipo de centro, demandaba hacer, al equipo correspondiente, algún tipo de... directriz sobre alguna necesidad del centro. Bastante a menudo se exigía algún cursillo en La Laguna de tres días... o igual venía alguien y te explicaba alguna cosilla... pero sí, sí, siempre ha habido este tipo de cosas.

**ENTREVISTADOR.-** La mayoría de los centros no suelen plantearlo así, sino que a título individual algunos profesores se apuntan a algún que otro curso, pero es interesante hacerlo de esta manera.

**RESPUESTA.-** El comentario que todo el mundo dice es: si conocieras la realidad de otros colegios a lo mejor no criticabas tanto.

**ENTREVISTADOR.-** La inflexibilidad que tienen los horarios escolares, ¿lo planifican, tienen en cuenta esto para el trabajo conjunto del profesorado?

**RESPUESTA.-** Sí, sí, sí, a nivel de exclusiva siempre se manifiesta una hora semanal para el contacto de grupos, no individualmente y, una vez al mes, obligado también un claustro general, más luego cualquier reunión general que sea necesaria, en el momento que sea necesario ¿no? Normalmente el noventa y nueve por ciento de las personas no ponen objeción, están siempre dispuestas. Si es a nivel de, de preparación de algún tipo de cursillo que nos van a dar a nosotros, en la medida que se pueda, no estorbando a algún grupo de chicos que, a lo mejor, tienen que venir hasta las dos, muy pocas veces, si la gente manifiesta también intencionalidad por aprovechar el tiempo en grupo y tal...

**ENTREVISTADOR.-** Y, ¿los espacios son suficientes y adecuados para realizar ese trabajo conjunto, para reunirse y demás?

**RESPUESTA.-** No, quizá ahí hay una crítica bastante intensa... que somos generosos en este tiempo pero, a la vez, poco exigentes. Entonces, si tenemos una hora para reunirnos, al final se convierte en cuarenta minutos, no somos capaces de decir, ¡oye! pues continuamos la próxima semana. Es que además la semana que viene hay otra cosa y entonces esto lo tienes que dejar a medias ¿no? Entonces, no son suficientes, yo creo que tendríamos que ser autocríticos y ver que el contacto con los demás compañeros nunca es perjudicial, cuanto más mejor.

**ENTREVISTADOR.-** En cuanto a los lugares, espacios físicos para reunirse... ¿son adecuados?

**RESPUESTA.-** Bueno, lo que tenemos es lo que tenemos. Hemos ido aprovechando una sala de profesores bastante amplia que tenemos, donde casi no

cabemos todos, pero bueno, se habilita la mayor comodidad posible. Tenemos espacios definidos para las reuniones de ciclos, cada ciclo tiene su espacio, también bastante útiles, si fueran más grande mejor y, luego, tenemos espacios también apropiados para reuniones... ya en plan exigente ¿no? para si viene gente de fuera como es la sala de audiovisuales o la biblioteca misma que son bastante aprovechables.

**ENTREVISTADOR.-** Los recursos didácticos que posee el centro ¿cuáles suelen ser? ¿Es biblioteca de aula o es biblioteca del centro, o ambas, o materiales audiovisuales?

**RESPUESTA.-** Tenemos de todo, somos unos privilegiados porque hemos destinado una partida económica siempre a dotar bastante de estas necesidades. Luego, la verdad es que te das cuenta que se usa en muy pocas ocasiones. La gente en general tiende a no querer salir de aula, tiende a utilizar lo que tenga en el aula o lo que pueda incorporar de fuera al aula. Por ejemplo, la sala de audiovisuales con una televisión y un video, se usa bastante a menudo, tenemos una sala de informática que ahora está infrautilizada porque un compañero está dando clase allí porque falta un aula, ahora nos van a habilitar otro aula, para ver si podemos dejar ese espacio libre. Se usa poco pero, pero también se usan los ordenadores. Tenemos una sala llena de material audiovisual: diapositivas, películas de videos, retroproyectores, radio-cassette que también a principios de curso, yo, concretamente, soy el encargado de audiovisuales y de la radio, entonces, nos hacemos una composición de lugar y ¡hay que comprar tal cosa! Ahora estamos intentando comprar... queremos comprar un equipo para hacer mezclas de video para poder sacar todo ese material que tenemos ahí condensarlo al máximo, tenemos... biblioteca de barrio, no solamente la nuestra sino la que hemos definido

biblioteca de barrio, el Ayuntamiento nos da una subvención, el Cabildo también, tenemos bibliotecas de aula, prácticamente cada clase tiene una radio-cassette a su disposición... posibilidad de hacer grabaciones...

**ENTREVISTADOR.-** ¿La emisora, concretamente, qué función cumple?

**RESPUESTA.-** La idea general es que la emisora sea, un poco, el contacto entre el colegio y el barrio, al grado máximo. Es decir, desde pequeños detalles hasta que los padres se enteren de cositas que hacen los niños. Pero al final se convierte en una actividad muy intensa, solamente en octavo. Entonces, yo como tutor de octavo, he trabajado con grupos de gente desde tercero y he intentado hacer lo que llamamos un grupo base, para que ellos sean capaces de dinamizar la radio. Si ahora mismo no estuviera yo, serían capaces de llevar la radio ellos solitos sin problema ninguno. Pero luego falta el contagio a las otras aulas.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Cuánto tiempo lleva funcionando la emisora?

**RESPUESTA.-** Pues... el taller de radio lleva funcionando alrededor de 8 años, pero lo que es la emisora en sí, emitiendo, solamente unos cuatro años y medio.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Me podías hablar de los medios en general del centro, material... como aparatos de reprografía, fotocopiadoras? ¿cómo se organizan, por aula a nivel de centro?

**RESPUESTA.-** Siempre a nivel de centro. El material que tenemos es tal y vamos a intentar repartirlo lo mejor posible. Entonces si solamente hay uno para los dos

primeros pues se da un radio cassette para los dos primeros, si hay que compartirlo pues se comparte, si de repente tenemos una partida económica y se compra para todo el mundo el radio-cassette, pues todo el mundo un radio-cassette, la fotocopiadora es para todos y cada uno la usa cuando quiere. No hay cortapisas, la multicopista, también, así nos obligamos todos.

**ENTREVISTADOR.-** En cuanto al trabajo con los alumnos ¿se llevan aquí a cabo experiencias de trabajos en pequeños equipos, en grupos de trabajo pequeños con los alumnos? y, si se hace ¿es lo más generalizado o es algo puntual, algo aislado?

**RESPUESTA.-** Bueno, así a grosso modo hay de todo, hay momentos en que son experiencias, tipo Proyecto Sócrates, donde se coge, a lo mejor, un grupo de alumnos muy determinado que dura un año entero; hay experiencias del tipo de la radio, donde un grupo de unos veinte alumnos de octavo llevan trabajando en la radio los cuatro años y medio que se emite, con mucha continuidad y dominan el tema; luego, hay experiencias muy puntuales, a lo mejor un proyecto de Consumo, que te lleva a trabajar con solamente un nivel, por tres meses; otras experiencias más puntuales de Depote Escolar, también, a nivel de equipo.

**ENTREVISTADOR.-** Y a nivel del aula ¿se suele trabajar en pequeños equipos o en gran grupo?

**RESPUESTA.-** También, hay por ejemplo, la experiencia ahora mismo de Aulas Taller que se lleva en el colegio desde hace cuatro o cinco años, que obliga, un poco, a definir pequeños grupos dentro del aula para hacer ese tipo de tareas de proyectar el propio conocimiento ¿no?, crear el propio conocimiento. Entonces, se define a nivel de pequeños grupos, al final hay una pequeña crítica al tema en la

cual vemos que el pequeño grupo tira en cuanto se junten elementos muy potables ¿no? Pero el pequeño grupo, los mismos alumnos manifiestan individualidad, quieren trabajar solos, sobre todo los que saben, los que tienen autonomía.

**ENTREVISTADOR.-** Lo normal es trabajar en el gran grupo ¿no? de manera individual.

**RESPUESTA.-** Lo normal es trabajar en el gran grupo o... sí, de manera individual, en general en el colegio.

**ENTREVISTADOR.-** En los trabajos en pequeños grupos ¿tu has observado algún tipo de ventajas con respecto al aprendizaje individual del alumno?

**RESPUESTA.-** Se ven ventajas, sí se ven ventajas en cuanto que el chiquillo tiene, a lo mejor, más capacidad de sociabilizarse, más intencionalidad, en cuanto a que depende un poco de unos cuantos compañeros, pero también se crean más tensiones. O sea, quizás en el maestro tradicional, sea más fácil dar la clase directamente a todos que ir grupo por grupo definiendo actividades. Porque eso te obliga, un poco, a pormenorizar y a no ser tan intenso ¿no?, no ser tan extensivo, no llegar a tanto, que a veces es una obsesión que tenemos todos, queremos dar mucho contenido, mucho programa y a lo mejor estamos limitando ciertas capacidades porque los chiquillos no demandan. Entonces, cuando estás con el pequeño grupo, la ventaja es que tienes más contacto y sabes perfectamente donde está la casuística de cada uno, qué le puedes asignar, de qué pie cojea, etcétera.

**ENTREVISTADOR.-** ¿Tienes algún criterio especial, algunos criterios especiales, por ejemplo simplemente llevas a cabo las directrices oficiales en los programas o

bien desarrollas el contenido en base a un determinado libro de texto o incorporas otros elementos? Es decir, por ejemplo lo que el propio alumno expresa que quiere conocer, como los elementos del medio.

**RESPUESTA.-** Yo, concretamente, desde que... Aquí se ha trabajado mucho el tema de incorporar los elementos del medio, incluso uno de los apartados de aquel proyecto inicial de hace doce años que se llamaba INTA, uno era la investigación del medio, o sea, obligada ¿no? Definir en todas las programaciones que actividades se trabajan, desde cada área, para la investigación del medio, para acercarnos al medio o para que el medio incorpore a nuestra programación elementos útiles para los chiquillos. Eso, siempre se ha tenido en cuenta. En el tema del Aula Taller, siempre se ha obligado, un poco, a definir trabajos que los chiquillos demandaban. Entonces, se les crea una expectativa, a lo mejor a nivel de Ciencias Naturales, y ellos demandan, pues queremos estudiar sexualidad, entonces se define un plan de trabajo al margen de... de cualquier libro de texto, siempre, a lo mejor, ayudado por alguna expectativa o algún proyecto que había por ahí, como en este caso era Harimaguada que nos ayudaba. Este año en octavo, como no estamos metidos en el Aula Taller somos más... somos más papistas en este tema ¿no?, queremos que los chiquillos demande y a la vez nosotros les obligamos a ciertas cuestiones del currículum obligadas. Entonces, la demanda de los chiquillos es más bien a nivel de trabajo, ¡oye!, ¿y si hacemos un trabajito qué nota me das si yo...?, entonces, bueno, vale, está bien, vamos a definir el trabajo... Sobre todo este curso estábamos trabajando, al final, el tema de las enfermedades infecciosas, entonces, cada chiquillo, por su cuenta, elegía una enfermedad y hacía un pequeño trabajo. Hoy, precisamente, estábamos corrigiendo todo esto. Pero es , un poco, una demanda a partir de una obligación, o sea, luego no son todos los que lo demandan ¿claro? Intentamos que trabajen vía biblioteca... a nivel de video... que hagan algún

tipo de encuesta... pero a partir de algo que ya está establecido, no es directamente, ¡haber! ¿qué les interesaría trabajar a ustedes? y luego vamos a definirlo, no, primero definimos nosotros el contenido y luego intentamos que ellos también creen una necesidad, o les creamos una necesidad para que hagan su investigación.

**ENTREVISTADOR.-** Los alumnos, en el aula, ¿cómo suelen estar distribuidos?

**RESPUESTA.-** Depende mucho de las asignaturas. Hay asignaturas, como por ejemplo Matemáticas que es una clase muy tradicional. Yo la doy también. Muy definida cara a la pizarra, se les pone las actividades... luego me paso por las mesas... Por eso ellos están colocados de dos en dos. Sin embargo en otro momento tenemos una actividad, por ejemplo, más de grupo de tutoría, que somos capaces de hacer, a lo mejor, un anillo para hablar entre todos y tener una visión más general. Si estamos hablando, por ejemplo, de Naturales, esto que te estaba diciendo del trabajito, pues tenemos un espacio grande, cada alumno puede coger el sitio que quiera ¿no? Cogen cuatro mesas, cuatro alumnos forman un grupo y están trabajando ellos a partir de su propia iniciativa. Siempre hay que andar limitando porque esto de moverse obliga a algunos a pasarse. Después, como el aula no sea apropiada, somos capaces de salir, en un momento determinado, ir a audiovisuales donde ponemos un video o tenemos una dinámica más propia de gran grupo ¿no? Cuando se viene a trabajar, por ejemplo, la radio, pues los chiquillos tienen la llave, entran aquí y a lo mejor hay cuatro aquí trabajando su propio programa y, a lo mejor, no te necesitan para nada, son autónomos y, en momentos, en los que no hay clases. Hay un bagaje bastante amplio de posibilidades. Y, en todo caso, como no tenemos un mobiliario muy potable, son mesas muy antiguas, también, es preferible coger a los chiquillos y llevárselos a otro sitio que estar moviéndolo todo. Sólomente en ocasiones muy puntuales, a lo mejor una vez a la semana, rompen la

estructura para crear un anillo o hacer una estructura de grupo, de grupos pequeños.

**ENTREVISTADOR.-** De cara a las actividades, cuando distribuyes el tiempo, a la hora de llevarlas a cabo ¿lo haces de manera rígida? es decir, ¿si temporalizaste un número de horas o de días o como lo hagas para una determinada actividad, tema o lo que fuera, si en la práctica los alumnos manifiestan un interés especial o cualquier otra circunstancia, rompes con ese planteamiento, con ese esquema previo o no?

**RESPUESTA.-** Sí, yo inicialmente me formalizo con la rigidez, o sea, yo soy de los que me motivo para cumplir un proyecto que uno define. Define, a lo mejor, a partir o después de conocer a los chiquillos, vamos a hacer esto. Entonces yo me marco una temporalización, si una vez que yo termino esta temporalización y hago una pequeña prueba o algún tipo de contacto, entrevista o algo que me manifieste a mí hasta que grado lo han asumido, pero que no sea llegado al mínimo que yo pedía, aparco lo siguiente y reviso lo anterior, es decir, amplío ese tiempo ¿no? Pero, si no ha habido ninguna contrariedad, lo siguiente, no hay ninguna necesidad de volver a revisarlo. Si en algún caso algún chiquillo intenta ampliar todo esto, bien, se le da opción, pero a lo mejor es una opción de este estilo que te decía yo, individual que él a partir de una iniciativa investiga, luego te trae un documento hecho por él ¿no? Entonces...

**ENTREVISTADOR.-** ¿Eso repercute en el grupo o queda limitado a ese alumno?

**RESPUESTA.-** En principio se limita al alumno porque obtiene el beneficio de, bueno, una... una sobrenota ¿no? Pero también puede ser extensivo a los demás, porque a lo mejor es algo que se puede incorporar a aquellos apuntes que ya tenían

cara a un posible examen. Normalmente, pocas veces, casi más bien la iniciativa personal se premia al individuo, o grupal en casos concretos. Pero... a mí me gusta ser rígido en la previsión, o sea, yo quiero dar esto y voy a intentar darlo y lo siguiente es lo siguiente. Entonces, a medida que tu vas viendo que ¡oye! el noventa por ciento de la clase no te va respondiendo, pues, te obliga a replanteártelo ¿no? Dejas lo siguiente un poquito aparcado y retomas lo anterior. Con otra iniciativa ¿no? Haber si con un video... haber si haciendo una salida... haber si se enteran porque hay veces que los chiquillos están bloqueados y en determinadas épocas del año más.

**ENTREVISTADOR.-** Con respecto al libro de texto ¿qué papel le das tú en el conjunto de los recursos didácticos? es decir ¿tiene un papel exclusivo, para qué lo manejan los alumnos, si toda la información la obtienen a través de él o la comparten con otros libros que no son el libro de texto en sentido estricto?

**RESPUESTA.-** En el colegio la iniciativa era de todos, era otra de las cosas novedosas en aquel entonces. He sido reacio al libro de texto como tal ¿no? Que el libro de texto me obligue a mí a llevar una dinámica. Entonces yo siempre he querido tener en mi poder, y yo me lo compro por mi cuenta o lo cojo en la biblioteca del centro o lo que sea, varios libros de texto de la asignatura que yo estoy dando, o de las asignaturas. Por poner un caso, por ejemplo, Matemáticas pues he cogido libros de los que vienen ahora nuevos de secundaria para trabajar octavo, he cogido el libro de siempre de Matemáticas de Santillana... tengo S.M. que era una editorial que convenía mucho con lo que a mí me venía bien... Tengo varios libros, entonces voy picando de cada uno para crear, luego, los apuntes, yo les creo los apuntes a los chiquillos. No me importa que el chiquillo tengan libro de texto, si lo tiene porque es de un hermano, mejor. Si tiene donde apoyarse,

estupendo. Si hay que hacer algún trabajo y tenemos varios libros de texto, estupendo. Normalmente, los trabajos los hacemos por libros que no se dan en el contexto. Estamos dando Naturales, no hay un libro de texto que te pueda abrir los ojos sobre las enfermedades infecciosas que estamos tratando estos días, entonces vamos biblioteca de la Orotava, biblioteca del centro, algún libro que puedo traer yo de casa, alguna revista, o fotocopias, documentos que les pueden venir bien, algún video. Eso para trabajos, pero esa obligación personal de seguir el libro de texto, yo hace tiempo que la he desechado, yo veo que a mí me obliga a un trabajo personal mucho más exquisito. Entonces tienes unos cuantos libros de los cuales vas escogiendo. Para este tema, por ejemplo, de enfermedades infecciosas, pues he seleccionado de un solo libro. pero aparte de ese libro tengo actividades que vienen de otro, tengo un par de videos que he localizado en el CEP, tengo unas actividades que he diseñado yo. O sea, que no es simplemente el libro de texto, ahí está, tu te lo estudias y ya está, no, yo le facilito a los alumnos los apuntes. También por contra, los alumnos, en cierta medida, están, un poco, esperando a que yo les de algo porque no saben qué es lo siguiente ¿no? Eso, también les obliga a estar un poco más condicionados. Pero bueno, si tuvieramos la facilidad económica de que cada niño tuviera tres o cuatro libros de texto, éramos los primeros que se los mandábamos.

**ENTREVISTADOR.-** El papel tuyo como profesor en el aula ¿cómo lo distinguirías? es decir ¿cuáles serían los rasgos más importantes... aquello que te caracterizaría en la interacción con los alumnos?

**RESPUESTA.-** Yo de siempre me he definido a mí mismo como un educador, yo soy un enseñante... más que otra cosa. Enseñante dentro de la... de la estructura que

define el Ministerio. Pero la palabra enseñante no abarca tanto como la palabra educador ¿no? Me gusta más ser un educador. O sea, no me gusta transmitir contenidos sino transmitir valores, intentar que los chiquillos crezcan, que es una cosa que les estoy diciendo continuamente. Entonces, a partir de un problema, no tiene nada que ver el problema con lo que estamos haciendo en Matemáticas, surge un problema en la clase, pues hay una enseñanza que para mí es más positiva, más interesante que el simple hecho de aprender la raíz cuadrada. Entonces, mi tarea desde mi punto de vista inicial, con cualquier grupo de alumnos que cojo, es la de educar. Es más, a mí me encanta, coger una tutoría lo más abajo posible y llevarla lo más lejos posible, y si tengo otra oferta de otro sitio que me obligaría a mí a dejar la tutoría, no lo hago, porque mi obligación es continuar con esa tutoría porque yo me definí por esa opción de antemano ¿no? No me gusta dejar las cosas a medias. Estos chiquillos que tengo ahora en octavo, los he cogido en tercero y he podido seguir con ellos tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo. Y, entonces, yo creo que ahí, los chiquillos... bueno, tienen mucho de mí, algunas cosas seguramente malas, pero aquello bueno que yo he podido transmitirles, que sea dedicación, empeño, contacto, todo lo que pueda darles, ahí lo tienen. De hecho yo, vamos, no sé si te va a servir para algo pero aunque sí me sirva para colgarme una medalla, yo he creado con ellos un pequeño equipo de baloncesto que hacemos baloncesto, entrenamos dos días a la semana y tenemos competición los sábados, competición escolar. Yo, con ellos he definido el tema de la radio que me obligo a mí mismo en los mediodías a estar con ellos dinamizando, un poco, el otrabajo. En cuanto al viaje de estudios, yo estoy en el viaje de estudios e intento que en la medida de lo posible ganen el mayor posible de dinero para ir lo más lejos que se pueda todos juntos, sin desechar a nadie, el que quiere ir va. Hemos hecho cosas que no tenía nada que ver, por ejemplo, con actividades de la asignatura, como por ejemplo meternos en un tema de la ONCE

que estaban, a lo mejor, planteando un trabajo de grupo para que los chiquillos aprendan a valorar lo que es un minusválido y demás. Pues ha venido el papel, lo he cogido, lo he trabajado con ellos sin ningún objetivo propio del centro, sino cara a formar ciertos valores en ellos ¿no? O sea, hemos hecho mil cosas, tanto el compañero que está conmigo como yo, cara a que los chiquillos no solamente vean al maestro de Matemáticas sino yo, principalmente, quiero ser tutor, amigo, educador, el padre si hace falta y todo lo que me permita la palabra educador. Al final, te pasas, porque te tienen que coger por las orejas en casa y te dicen ¡oye! ¿qué pasa? que tienes unos hijos. Y en otras ocasiones no llegas a todo lo que uno quiere porque tienes muchas limitaciones y el día tiene veinticuatro horas.

**ENTREVISTADOR.-** En los grupos pequeños de los trabajos de los alumnos ¿usas algún criterio? ¿se autoforman? ¿los alumnos crean los grupos espontáneamente?

**RESPUESTA.-** Sí, en ocasiones permites que sean espontáneos porque sabes perfectamente que hay conflictos. Son espontáneos y, entonces, los que van quedando, bueno, te decides más a ayudar a aquellos que siempre quedan los últimos ¿no? Pero bueno, el hecho de que sean espontáneos, también te facilita un poco la tarea. A veces uno es egoísta y dice, bueno, en esta ocasión, grupos, cada uno elige el grupo que quiera, y hay grupos de dos, grupos de cinco. En otra ocasión obligas a que el grupo tenga parte de buenos y de malos o de chiquillos más trabajadores y menos trabajadores. Porque sabes que el objetivo, en ese caso, es que los que no trabajan adquieran algún tipo de dinámica, alguna responsabilidad. Entonces, en ese caso, obligas, porque dices: no, no, el grupo va a ser así, porque lo digo yo y ya está. Y, en ese momento hay un pequeño choque, permites muchas cosas pero en este caso...

**ENTREVISTADOR.-** Se suele producir mayor interacción entre ellos cuando los grupos son así, heterogéneos, es decir, hay alumnos con mejor rendimiento, otros con más bajo rendimiento, al mezclarse entre ellos hay mayor interacción que si fueran homogéneos.

**RESPUESTA.-** Hay mayor interacción cara al objetivo que planteas, que los que están descolgados admitan algún tipo de responsabilidad, pero cara al resultado final, cuando quieres un resultado positivo dejas que sean ellos mismos los que se junten, porque sabes que vas a tener de seis grupos, tres exquisitos, y, otros tres más regulares... Y, cuando los obligas, en este tipo de trabajo a hacer grupos que tu defines de antemano, luego, los resultados no son tan exquisitos, siempre hay mucho más casuística de tonterías de ellos. Pero la interacción de los chiquillos cuando se reúnen por obligación, en estos casos, es mucho más exquisita, es verdad que el que antes estaba más lejano aprende a respetar al que está al lado y es capaz de aportar un poquito más ¿no? Siempre hay también casitos que te obligan a pensar en qué medida eso es más positivo que lo otro. Pero bueno, como se prueba también cómo se hace, se valora.

**ENTREVISTADOR.-** Dentro de esos grupos pequeños de trabajo los alumnos ¿cómo comparten y cómo organizan las tareas, las actividades que desarrollan?

**RESPUESTA.-** Bueno, normalmente, sigo un poco el esquema que han visto ellos de antemano ¿no? Si hay un chiquillo que sabe mucho, la responsabilidad la asume el que sabe mucho, entonces, él es el que, un poco, define las tareas a los demás. Los demás, por ser él el que más sabe le dan un chance.

**ENTREVISTADOR.-** O sea que se suele producir el fenómeno del liderazgo dentro del grupo.

**RESPUESTA.-** Sí, pero el liderazgo, no a partir del liderazgo social, propio de lazos afectivos ¿no?, más bien un liderazgo casuístico, propio de la asignatura. A mí, concretamente en Naturales siempre he tenido esta circunstancia, el niño que tu defines como jefe de grupo, o él mismo, cuando se reúnen los definen, haber esto tal y tal, el que más sabe del grupo es el que asume el papel de líder, es el que define, un poco, las tareas de los demás. Luego hay choques, porque a lo mejor, si es una niña, aquel por qué va a respetar que la niña le diga tal. Pero, normalmente...

**ENTREVISTADOR.-** Hay problemas de integración de sexos.

**RESPUESTA.-** Sí, hay problemas de sexos, las chiquillas son muy trabajadoras y los chiquillos son menos positivos en este tema y asumen pocas responsabilidades. También tienen menos capacidad. Las chiquillas enseguida ven lo positivo del trabajo y se lanzan, a los chiquillos hay que llevarlos a remolque. En cuanto a los sexos hay mucha diferencia. Y, luego, la aportación, a veces es una aportación mas bien testimonial. El chico es el que se encarga de la portada, dibuja bien, y las chicas se encargan de buscar el tema, realmente inteligente. Luego hay algún caso de chicos también que son bastante buenos que a veces son capaces de, por no enfrentarse con el compañero asumir más responsabilidades. O sea, que a veces hay de todo, incluso en ocasiones te obligan a intervenir en el grupo para definir los trabajos porque llega un momento en que no hay entendimiento entre ellos, la interacción es menor, porque como son uno de cada barrio, pues así.

**ENTREVISTADOR.-** Del trabajo de los grupos ¿qué evalúas? Es decir, ¿el

resultado del grupo, como un producto global, y ese resultado se aplica a cada uno de los alumnos o bien de manera individual, o ambas? ¿combinas una evaluación global del grupo, del trabajo en general, y después, a la vez, evalúas la tarea o el papel que ha jugado cada alumno en el grupo?

**RESPUESTA.-** Cuando es una cuestión grupal, siempre me gusta preguntarles a ellos también. Entonces, algún tipo de autoevaluación, que sean capaces de poner una nota al compañero, o de definir en un papel quién a trabajado más y quién ha trabajado menos. En eso suelen ser muy... muy responsables y muy sensatos. Es decir, el que no ha trabajado nada, no suele ponerse una buena nota, normalmente te ponen: yo no he trabajado nada, o, casi todo lo ha hecho no se quien. Eso te da una orientación inicial, que ya más o menos la tienes, porque conoces a los chiquillos. Después, el trabajo, la nota, es una nota grupal, la misma nota es para todos. Me vale la definición que ellos mismos hacen, para mí, para saber quién ha dado más y quién ha dado menos, pero si yo le pongo una nota de un cuatro al grupo, la nota es para cada uno de los del grupo, y luego, encima, intento extraer algún tipo de consecuencia de este trabajo del grupo ¿no?, o bien preguntándole alguno de ellos alguna cuestión, o bien utilizando este trabajo del grupo cara a un futuro control ¿no? O sea, cada uno se estudia el trabajo y yo les pondré algunas preguntitas. Eso implica que el que ha trabajado más, evidentemente, va a tener más nota, va a tener más respuesta ¿no? Pero que no se quede solamente en una cuestión puntual, de mero trabajo y, al peso, sino que intentas ponerte en el lugar de ellos y ver hasta que punto se han comprometido, puesto que lo importante del trabajo no era solamente el final, el producto, sino también el contacto entre ellos, la responsabilidad, el crear, un poco, iniciativas... Entonces, eso también se valora, se ve, se busca... en mi caso.

## APÉNDICE 8

### ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

#### INTRODUCCIÓN

Como explicamos con anterioridad, las entrevistas se realizaron, no con el objeto de realizar estudios de casos, ya que esto exigiría otro tipo de análisis cualitativos ( reuniones del profesorado, observación de los procesos en el aula, etc.) que las complementaran, sino para:

- 1) Comprobar algunos aspectos que no quedaron suficientemente claros en los análisis cuantitativos.
- 2) Entrever posibles líneas de investigación futuras.

Para realizar las entrevistas se diseñó una serie de preguntas relacionadas, por un lado, con las *condiciones organizativas para el trabajo en equipo* y, por otra, con los *procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos*. Aunque partíamos de una entrevista estructurada, en el desarrollo de la misma fuimos introduciendo otras preguntas no previstas -surgidas a partir de lo que profesores y profesoras iban manifestando de acuerdo con la preguntas iniciales-, por lo que el resultado definitivo se puede considerar como una entrevista semiestructurada. Por otra parte, también se tuvo en cuenta algunos aspectos sociodemográficos relacionados con la estabilidad de la plantilla y la integración de los profesores nuevos, con el objeto de contrastar su posible influencia en las cuestiones valoradas en el resto de las dimensiones.

Para el análisis, que desarrollaremos desde una panorámica general, sin

entrar en detalles con respecto a cada una de las situaciones, hemos contemplado trece categorías que, a su vez, tienen relación con los ítems formulados en los respectivos cuestionarios y los aspectos sociodemográficos descritos. Dichas dimensiones y las preguntas correspondientes son:

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
ESTABILIDAD DE LA PLANTILLA	1
INTEGRACIÓN DE NUEVOS PROFESORES	2
ELECCIÓN DE DIRECTOR	3
CONTINUIDAD DE CARGOS DIRECTIVOS	4
PROYECTO DE GESTIÓN	5
INNOVACIÓN EDUCATIVA	6
PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO	7
TIEMPO Y ESPACIOS	8-9
RECURSOS MATERIALES	10-11
OBJETIVOS	13
CONTENIDOS CURRICULARES	14-15
METODOLOGÍA	12, 16-20
EVALUACIÓN	21

La selección de los colegios se hizo teniendo en cuenta los resultados del cuestionario sobre *Tipo de Relaciones de Trabajo entre Profesores/as*. De esta manera se eligieron cuatro colegios, distribuidos de la siguiente manera:

-Dos colegios no colaborativos (colegios impares).

-Dos colegios colaborativos (colegios pares).

A su vez, en cada uno de ellos, se entrevistaron dos profesores/as con características diferentes: uno colaborador (profesores/as denominados A) y otro no colaborador (profesores/as denominados B).

Por último, las entrevistas fueron grabadas y, posteriormente, se transcribieron para realizar el análisis.

## **ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS**

### **a) Dimensiones Sociodemográficas.**

Comenzando por la *estabilidad de la plantilla*, hallamos que el profesorado respondía en general, independientemente de que los centros fueran colaborativos o no, que la plantilla era estable. De los cuatro colegios, uno consideró que este problema le afectaba de algún modo. Este caso centrado en un colegio colaborativo (colegio 2), reflejaba la situación de inestabilidad, propiciada por el distanciamiento geográfico de los núcleos urbanos principales.

Cambia de forma sustantiva. Me explico: en este curso somos diecinueve profesores y sólo hay cinco definitivos, quiere decir que catorce son nuevos cada

año. Esto ocurre cada año. La distancia es la responsable de esta situación. Espero que la autopista que se va a realizar acabe con este problema.

Esta situación no se debe a la convivencia en el Centro, que es buena, sino a la distancia. Ayer, me decía una profesora que había concursado para acercarse a Santa Cruz y que estaba muy a gusto aquí, pero que ...estaba muy lejos. Yo veo esta situación muy normal porque cada cual actúa en función de sus intereses personales y familiares. (profesor A)

Si tenemos en cuenta que la colaboración está determinada en gran manera por la continuidad de la misma plantilla, para que no se interrumpan los proyectos de trabajo, intensidad de participación, etc., esto permitiría deducir que aquellos centros en los que por la distancia geográfica es destacable tendrán más problemas para alcanzar unas relaciones colaborativas entre el profesorado; aunque, en este caso, paradójicamente, el colegio fue clasificado como colaborativo.

La dinámica de *integración de los profesores nuevos* en los centros se manifestó de manera diferente. Los colegios colaborativos, en diferente medida, respondieron que los profesores nuevos son orientados acerca de sus tareas. Por el contrario, los no colaborativos no lo asumen de la misma manera.

En uno de los centros colaborativos (colegio 4) nos explicaron lo siguiente:

...nosotros, cuando entra un conjunto de compañeros nuevos, de entrada se les explica un poco cuál es la dinámica que lleva el centro...Y, nosotros, procuramos que, desde el principio ellos participen en las decisiones colegiadas del claustro y demás, como un compañero más, que se...que se reincorpora...(profesor A)

Por el contrario, en uno de los colegios no colaborativos (colegio 3) lo valoraban de la siguiente forma:

No, al contrario, porque hay un baremo a la hora de elegir curso y además y, entonces, los definitivos son los primeros que eligen. Y son los que eligen, teóricamente, lo que más les puede favorecer. Lo que pasa es que eso es una

norma de este colegio y eso es una norma. Yo que he estado en muchos centros, de la mayoría y los que vienen, pues, vienen a lo que queda, y lo que queda, normalmente son las especialidades y los cursos pequeñitos, como primero, que parece que es un curso que no..., que nadie quiere coger y en cambio es de lo más gratificante...pero el trabajo que hay que hacer en primero es tremendo.(profesor B)

Se observa que en los centros no suelen existir procedimientos para facilitar la integración progresiva de los nuevos profesores, asignándoseles las tareas menos complejas, cursos menos problemáticos, etc. Al contrario de lo que suele suceder en otro tipo de actividades, en las que las personas recién integradas son incorporadas a los puestos menos complejos, en las escuelas el profesorado menos experimentado es el que se tiene que enfrentar a los cursos más difíciles. Por otro lado, la orientación recibida no se contempla en la política institucional, sino que obedece a la ayuda espontánea que pudieran recibir del resto de compañeros.

Posiblemente esto obedezca al hecho de primar derechos como la antigüedad, frente a criterios más pedagógicos que permitan una distribución de acuerdo con las necesidades del centro.

#### **b) Condiciones Organizativas.**

El *cargo de director* suele ser decidido por la administración en el caso de los colegios no colaborativos, actuando en unos casos directamente y, en otros, promocionando a algunos profesores para el cargo. Las respuestas siguientes, de dos colegios (colegio 1 y 3 respectivamente), dan cuenta de ambas situaciones:

...Ha sido así. En este caso ha sido, pues precisamente me llegó un fax comunicando que tenía que ejercer automáticamente el cargo de director. Yo estuve dos años en el Colegio del Carmen desempeñando la función de director,

entonces...automáticamente, sin solicitarlo ni nada y...la sorpresa mia fue que a final de curso me llegó el fax precisamente...y me han tocado cuatro años. (profesor B)

...yo sé que hay una terna -director, jefe de estudios y secretario, que el curso pasado se apuntaron ellos, porque antes hubo uno obligado puesto por la Administración, y, éstos, me parece que han sido ellos lo que se han presentado, Pero no sé si han sido condicionados. Porque hay veces que los que han estado de director o jefe de estudios en años anteriores tienen esa prioridad para ser directores y el inspector puede aconsejar que ellos sean... Sé que están y no sé si han sido obligados por la inspección ...(profesor B)

En uno de los colegios colaborativos (colegio 4), uno de los profesores explicó:

El sistema más o menos, para que se entienda, es el siguiente: el claustro debate que persona va a...digamos, a dinamizar o a llevar la dirección de la escuela. Entonces...deben salir siempre de este debate tres nombres...De esos tres, al final nos decantábamos por una persona...Entonces, nosotros le decimos al Consejo Escolar: a ver...hay que nombrar al director...queremos que sea esta persona...Y, entonces, el inspector nos llama y nos dice. *oye, tengo que proponer una terna para que la Dirección Territorial...* ¡¡No!! Entonces nosotros le decimos, mira olvídate del tema, nosotros ya hemos hecho el proceso y queremos que sea fulanito, que tiene el cien por ciento del apoyo del Claustro, del Consejo Escolar...(profesor A)

Por otra parte, parece que la *continuidad de los equipos directivos* se rige por la normativa oficial, que en este momento obliga a los cargos a permanecer cuatro años ocupándolos. Así lo plantea un profesor de uno de los centros no colaborativos (colegio 1)

Porque tanto yo como director como la secretaria, como el jefe de estudios, tenemos un nombramiento de cuatro años. ¡Vamos a ver como sobrevivimos!(profesor B)

Algunas manifestaciones, en un colegio no colaborativo (colegio 1), nos llevaron a interpretar que determinados factores micropolíticos pueden estar

influyendo en este tema.

"Es que yo ¿entiendes?, esa pregunta es un poco...por lo que yo pude ver hay como ciertos sectores que se apoyan. Yo no quiero hablarte de grupos porque sería un poco...Pero si hay cierta gente que se apoya ¿no?...".(profesora A)

Solamente en uno de los colegios (colegio 4), clasificado como colaborativo se refleja claramente una resistencia a interpretar el funcionamiento y la permanencia en los cargos directivos desde una perspectiva esencialmente normativa y burocrática.

Este año tenemos problemas porque tu sabes que...eso siempre se venía dando que lo nombraban por un año. ¿Qué hacía?, que como nosotros en nuestros esquemas decíamos que lo lógico era que estuviera dos años, el compañero que asumía esa responsabilidad sabía que cuando llegara el mes de abril y había que proponer otro nombre, volvíamos a proponerlo a él...(profesor A)

Un factor que incide de manera especial en el rechazo, por parte del profesorado, a asumir cargos directivos proviene de las tensiones que generan, y verse desprovistos de medios adecuados para afrontar los problemas. Así como de la falta de compensaciones adecuadas, dado que la Administración ha sido incapaz de desarrollar una política con los incentivos necesarios.

El funcionamiento o *gestión del equipo directivo en base a un proyecto previo*, es algo poco común en los no colaborativos y en uno de los colaborativos. Y, por otro lado, se basa normalmente en concepciones burocráticas, estando ausente el sentido de liderazgo pedagógico. Veamos el caso de un colegio no colaborativo (colegio 1).

Yo nunca lo llegué a...conocer. De todas maneras, yo que se...depende ¿no?, porque hay mucha gente que se ciñe mucho a lo que, que te digo yo a...a lo que es el papeleo del colegio y a cumplir con lo que hay que mandar y tal. Y,

después, hay otros apartados...me refiero, por ejemplo, a pedagógicos, que quedan como un poco olvidados. O, si no olvidados, tocados muy, muy para cumplir...no se...(profesora A)

Por el contrario, en uno de los colegios colaborativos (colegio 4) el proyecto de gestión lo entienden como:

Yo lo que destacaría es el hecho de que sea una auténtica escuela de participación, de todos los sectores...El hecho donde...como el claustro marca muchas de las pautas de, digamos, de tipo pedagógico. De hecho, por ejemplo, nuestros representantes en el Consejo Escolar han aceptado el llevar la opinión de ese Claustro...Yo creo que eso es lo más característico...el hecho de la participación, el potenciar la participación del alumnado, el potenciar la participación de los padres también, dentro del modelo de escuela.(profesor A)

Pensamos que la ausencia de unas líneas directrices explicitadas al profesorado por parte del equipo directivo, impiden el desarrollo de la colaboración en los centros.

Respecto a la existencia de *experiencias de innovación educativa*, se trata de una práctica que no predomina en los centros, con excepción de dos: uno no colaborativo y otro colaborativo, apreciándose en ambos planteamientos diferentes.

En el colegio no colaborativo (colegio 1), no parece que haya, en este sentido, un planteamiento plenamente asumido; sin embargo, han impulsado de manera esporádica un proyecto de innovación con un interés concreto: potenciar los recursos de biblioteca que posee el colegio (colegio 1).

No...bueno, lo único, ahora me acordé, lo único que se estaba llevando el año pasado y se le concedió una ayuda, estaba yo olvidada de ésto, era un proyecto de biblioteca que lo llevaba la chica ésta de segunda etapa, la que daba lenguaje...Ella se reunía con un grupo de gente...no te digo ahora, no se. Y...y le concedieron un dinero para un proyecto que hay, que al principio incluso pensaban que no se lo iban a conceder, porque...Pero en ese sentido lo único así que...por la pregunta que me hiciste es lo de la biblioteca lo único

que...(profesora A)

En el colegio colaborativo las experiencias de innovación (colegio 4) se plantean en un contexto de mucha mayor tradición y desde una perspectiva más amplia.

Si, ahora mismo, ahora mismo, el proyecto de innovación fuerte que se está llevando es el que hemos aceptado todos como claustro en común, ¿no?, que es el de aulas taller. Todos trabajamos en la metodología de proyectos de trabajo. Eso, digamos, es el que está desde hace dos años, que empezó siendo una experiencia de talleres en la escuela...Aparte de eso, pues, ...hay un determinado grupo de alumnos que participa en el Proyecto Sócrates...Ahora mismo están estudiando el agua...Y hemos recibido a maestros de Italia, de Finlandia y demás que han venido a nuestra escuela y mantenemos un contacto...Después está el proyecto de etnografía,...Hemos tenido, pues, diferentes... (profesor A)

La ausencia de proyectos compartidos afectaría a la posibilidad de desarrollar experiencias didácticas cooperativas en el aula, puesto que es necesario partir de ese requerimiento básico. Es decir, mientras el profesorado no asuma que la enseñanza se debe basar en proyectos de trabajo que engloben las líneas de actuación en el aula, el currículum cooperativo no será una característica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El *perfeccionamiento del profesorado* se plantea, en la mayoría de los centros, a título individual, con excepción de uno de los colaborativos. Por otra parte, el tipo de formación que reciben se efectúa a través de cursos externos. Además, en los centros no colaborativos existe una cierta resistencia a emplear tiempo extra en dicha actividad, tal y como podemos entrever en lo que plantea una profesora colaborativa, perteneciente a la plantilla de un colegio no colaborativo, lo cual debe hacer reconsiderar la efectividad de dicho modelo. (colegio 1):

No la gente... hombre, siempre se informa por parte del CEP. Además,

está el coordinador de formación que es el que trae digamos todos los papeles estos del CEP, diciendo ¡miren hay tal curso de...O sea, siempre se informa. Lo que pasa es que los que hacen cursos son siempre los mismos. Y hay gente que tiene ya asumido que ellos ya pasan de eso y que en hora fuera de clase que ellos no tienen porque hacer nada de eso y ya está. O sea, que los que hacen los cursos son siempre los mismos por iniciativa propia ¿entiendes? (profesora A)

En uno de los colegios colaborativos (colegio 4) el planteamiento es radicalmente diferente. Por una parte, la formación la ven como algo cotidiano en el ejercicio de su profesión y, por otra, la conciben en relación a la problemática concreta del centro.

..., incluso desde un principio, era el claustro el que decía: *bueno, ¿qué necesidades de formación tenemos?*, ...y entonces gestionábamos una formación en colectivo...Por ejemplo...el claustro el año pasado decidió que este año... cuando optáramos por un objetivo que nosotros le vamos a dar como prioridad...este año era atacar el tema de la agresividad... Entonces, demandábamos un tipo de formación...hicimos las gestiones y conseguimos que ese curso se hiciera para todo el claustro...y, ahora, nosotros estamos desarrollando en las aulas esa formación que adquirimos en principio; es decir, estamos haciendo una formación...en el día a día...Y al final, evaluaremos con ese equipo del curso cómo nos ha ido con el tema éste de las competencias sociales (profesor A)

En la pregunta relativa a la *disponibilidad de tiempo y espacio*, el profesorado manifestó unanimidad en sus puntos de vista, al coincidir básicamente en que el tiempo de dedicación exclusiva lo emplean fundamentalmente para las reuniones de trabajo. En algún caso (colegio 1), parece que se impone más la formalidad de la reunión que una asunción clara de la importancia del trabajo conjunto.

...Teníamos las horas marcadas y se intentaba cumplir, pero a veces para alguna gente era como una obligación: ¡Total no estamos haciendo nada! ¡No sabemos! Era como un poco de negarse antes de...¿no se si me entiendes? Pues por ahí van los...Aunque a veces, a lo mejor no se aprovecharan o tal, pero marcadas estaban. Y nos reuníamos...Y nos reuníamos...muchas veces terminaba y decíamos vamos

a dejarlo hoy, pero, pero si. (profesora A)

En uno de los dos colegios colaborativos (colegio 4) el planteamiento fue muy diferente. Establecían los horarios de acuerdo con las necesidades derivadas de las reuniones previstas.

Nosotros establecemos unos criterios...pues los compañeros que son coordinadores tienen que tener tantas horas, los que llevan la responsabilidad del periódico tantas horas, ...en base a esos criterios empezamos a cuadrar el horario del profesorado...Por ejemplo, martes y jueves de once a doce sabemos que los compañeros coordinadores de las tres etapas tienen que librar esas horas para que tengan la oportunidad de reunirse con el compañero que lleva la dirección y reunirse esa gente. Y, luego, también hemos hecho coincidir los mismos niveles a la hora de librar, por ejemplo, los dos compañeros de tercero tienen su tiempo de coordinación con la coordinadora de aulas taller para profundizar en el proyecto de trabajo; los compañeros de la ESO tenemos nuestro tiempo de coordinación. (profesor A).

Podemos apreciar que el profesorado tiene más en cuenta el factor tiempo que la disponibilidad de espacios, en el que manifiesta mayor conformismo.

La valoración que hace el profesorado de los *medios y recursos* de los centros, no presenta diferencias muy sustantivas, exceptuando el caso de uno de los colaborativos (colegio 4) en el que los recursos son mucho más diversos que en el resto de los colegios, como resultado de iniciativas del profesorado.

Si mira, la verdad que en medios no estamos mal. No es precisamente porque la Administración nos llene de medios pero, nosotros estamos...llevamos unos años jugando con una aportación económica extra que viene producto de los premios de investigación inventiva que hemos ganado...y de contenido canario...también se trata de estar un poco al quite de determinadas cuestiones que puedan beneficiar al centro. Por ejemplo, nosotros en su momento pensábamos que...tenía que ser un centro de...de la cuestión cultural del barrio... hemos dado los pasos para que en nuestro centro la biblioteca sea pública. Eso nos ha permitido disponer de una chica que se encarga de todo el tema de la biblioteca... nos ha permitido tener ayuda económica del Cabildo (profesor A).

### **c) Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.**

En el caso de realizar en el aula *trabajo en grupos pequeños*, la mayoría coincide en la positividad de este tipo de experiencias. Sin embargo, esto no es asumido como una situación regular en el aula, sólo esporádicamente se realizan experiencias de trabajo en grupo. Por otra parte, tampoco podemos considerar que sean realmente experiencias de enseñanza-aprendizaje cooperativos, pues el planteamiento básico que subyace (posiblemente basado en una concepción tradicional de los procesos de aprendizaje) consiste en crear los grupos por capacidades, de manera que los más atrasados realicen actividades de acuerdo con las deficiencias que presentan en el aprendizaje (grupos de recuperación); o bien, considerar que al tener dichos alumnos un nivel de rendimiento más bajo que el resto, se dificultaría el trabajo cooperativo, que, por el contrario, se basa en la heterogeneidad de los grupos para potenciar la interacción entre los miembros de los equipos.

Una profesora de un colegio no colaborativo (colegio 1) nos lo explica de la siguiente manera:

Si, por ejemplo...a veces...no lo hacía siempre, depende ¿no?, porque depende también de la asignatura, porque yo que se en Lengua y Matemáticas como que tiendes hacer eso más. Ahora ya cuando trabajas, yo que se, Sociales o algo de eso, es diferente. Ya como que...el grupo...que lo pueden hacer...bien. No en el sentido de marginar, sino de ponerle unas actividades adaptadas al nivel de conocimiento de ellos, porque, tampoco, si le vas a poner cosas que ellos no...los chicos se te quedan...una que se te aburren y otra que no se enteran de nada...Por lo menos que aprovechen el tiempo...En grupo o individual porque a lo mejor...es que a veces tienes cuatro niños, por ejemplo, que van flojitos y claro uno tiene un nivel distinto, entonces no puedes hacer un grupo, sino que tienes que intentar individualizar...(profesora A)

Acerca de las *ventajas del trabajo en grupo*, lo cual está relacionado con los objetivos o finalidades que persigue el currículum cooperativo, el profesorado de las dos categorías de centros -colaborativos y no colaborativos- suele ver más ventajas que inconvenientes en ello. Los profesores destacan, sobre todo, el desarrollo de habilidades sociales. Por ejemplo, en un colegio colaborativo (colegio 2) una profesora señala:

Pues, que aprendan a compartir y que sean compañeros, uno con el otro, que no se peleen. Que son edades que a lo mejor se están pegando o cualquier cosa. Pues, que aprendan ellos a compartir, que lo que hay en la clase es para todos. Vamos todos trabajando...(profesora B)

Otro caso, en el otro colegio colaborativo (colegio 4), dice:

...Yo creo que el trabajo en grupo conlleva, pues, el desarrollo de determinadas actitudes no individualistas, más solidarias, más de tolerancia, más de ... de colaboración, de ayudarse unos a otros...Con todos los problemas que conlleva la dinámica de grupos. (profesor A)

Cuando le planteamos cuestiones relacionadas con los *contenidos*, la respuesta más acorde con un planteamiento de enseñanza-aprendizaje cooperativos la encontramos en uno de los colegios colaborativos (colegio 4).

...nosotros al seguir con la metodología de proyectos de trabajo, se hace digamos un debate de el grupo clase de ¿que temas quieres trabajar?. Y el colectivo de maestros también propone sus temas. (profesor B)

En lo referente al *mobiliario*, no existe al parecer ningún inconveniente en distribuirlo para pequeños grupos (aunque se trabaje de forma individual), lo cual nos permite valorar este criterio como poco fiable para determinar la existencia de trabajo en grupo. En otro trabajo anterior al nuestro hemos encontrado una

referencia sobre este aspecto, en la que se considera que a veces la organización del mobiliario está condicionada por factores externos (respetar la distribución existente porque el grupo es de otro tutor, etc.) y no por las creencias del profesor al respecto (Güemes, 1994).

A veces son criterios arbitrarios los que determinan dicha distribución. En un centro no colaborativo (colegio 3) el profesor entrevistado plantea:

Es que depende de las aulas. Hay aulas que tienen forma de U con niños mirando para arriba, otros están alineados perfectamente de uno en uno, otros de dos en dos...Eso depende de las aulas. (profesor B)

Con respecto al *tiempo*, suelen concebirlo generalmente de manera flexible, tanto los colaborativos como los no colaborativos. Incluso en un colegio no colaborativo (colegio 3), un profesor igualmente no colaborativo, piensa lo siguiente:

Flexible completamente. Si los niños es que...Ahí está lo que te he dicho antes, es decir, tu empiezas con el libro cualquier tema, pero si tu ves que el interés del niño va sobre ese camino, pues sigue tu por ese camino, teníamos que haberlo hecho al principio, pero, bueno, si surge a la mitad del tema pues sigues ahí, fabulosos además, pues los niños muestran un interés tremendo. (profesor B)

El *libro de texto*, en su sentido tradicional, aparece poco valorado tanto en los centros colaborativos como en los que no lo son. Solamente en un caso justifican un papel especial para el libro de texto (colegio 3).

Yo te voy hablar de los niños pequeñitos que son con los que yo últimamente trabajo ¿no?. Y esos sí que usamos el libro, pero es que el libro es un medio para todo, de consulta, de trabajo...porque los libros de los chiquitos vienen con fichas, entonces, ahí es un libro para trabajar también. No es como con los mayores que aquello puede ser un medio de consulta nada más. Los pequeñitos es como...es para trabajo, se usa para todo ¿claro? (profesor B)

Solamente en un centro (colegio 4) se habla del medio como un recurso potencial del cual servirse como alternativa al libro de texto.

Aquí se ha trabajado mucho el tema de incorporar los elementos del medio...en el tema del aula taller, siempre se ha obligado, un poco, a definir trabajos que los chiquillos demandaban. Entonces, se les crea una expectativa, a lo mejor a nivel de Ciencias Naturales, y ellos demandan,... entonces se define un plan de trabajo al margen de...de cualquier libro de texto...(profesor B)

Acerca del *papel que debe desempeñar el profesor*, todos, colaboradores y no colaboradores, suelen identificarse con un papel de orientadores, guías, motivadores, etc. En un centro colaborativo (colegio 3), un profesor nos dice:

Yo por lo menos, ¡eh!, trato de ser guía para que el niño consiga alcanzar las cosas. Es decir, que no me gusta eso de ir a la pizarra y explicar ahí la clase esa fabulosa y los niños digan ¡que bonito maestro! ¡como sabe el maestro! No, no. Prefiero que los niños vayan trabajando y que descubran el conocimiento. Aunque al final, si ya veo que no hay manera, por todos los medios que hemos puesto, pues ya empiezo yo...pero eso sería al final, al final. (profesor B)

La *formación de los grupos* suele decidirla preferentemente el profesor o profesora. Por ejemplo, en un centro colaborativo (colegio 4) nos explican:

Nosotros, los primeros grupos de trabajo que cambian, según los proyectos de trabajo, los hemos formado nosotros. Desde la hora de la tutoría, el tutor junto con ellos intenta consensuar los grupos. Pero, lógicamente, hay mucha mano en el tema, por lo menos de entrada. ¿Por qué? Pues, para evitar que no quede nadie marginado, que queden alumnos con capacidades más grandes con unos de menores capacidades...que queda el típico alumno que es un coñazo, que es un poquito rechazado, que tal y que cual, que queda integrado con un grupo que tu sabes que ahí tal. (profesor A)

En cuanto a la dinámica de funcionamiento de los grupos, *cómo comparten y organizan el trabajo los alumnos*, en ocasiones lo basan en el liderazgo de algún alumno -el más aventajado del grupo, o en la propia intervención del profesor/a

para distribuir las tareas de manera rígida. En otros casos, se entiende de otra manera más coherente con los principios del aprendizaje cooperativo (colegio 4):

Según la actividad, según la actividad. Dentro de una actividad donde, por ejemplo, tienen que analizar un supuesto, hacen una reflexión y llegar a conclusiones, entonces, ahí, normalmente, suelen tener un secretario y uno que modera el pequeño debate que, a veces, casi, ni hace falta. Pero, si hay uno que recoge la información o lo que piensa el grupo sobre tal cosa...Pero tu siempre procuras que sean cosas consensuadas por ellos...que sean decididas en común...Yo creo que esa dinámica es una de las cosas que tu tienes que hacer seguimiento todos los días.(profesor A).

La *evaluación* la contemplan todos de la misma manera: combinar la evaluación grupal con la individual.

Un profesor no colaborativo (colegio 4) manifestó al respecto:

Cuando es una cuestión grupal, siempre me gusta preguntarles a ellos también. Entonces, algún tipo de autoevaluación, que sean capaces de poner una nota al compañero, o de definir en un papel quién ha trabajado más y quién ha trabajado menos. En eso suelen ser muy...muy responsables y muy sensatos...Eso te da una orientación inicial, que ya más o menos la tienes, porque conoces los chiquillos. Después, el trabajo, la nota, es una nota grupal, la misma nota es para todos.(profesor B)

Un profesor colaborativo (colegio 2) indica en el mismo sentido:

Sí ambos. A mi me gustaría llegar al aula y estar en una continua evaluación. La calificación final tiene un componente de trabajo en grupo y del individual.(profesor A)