
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

LA COLABORACIÓN EN EL CONTEXTO ORGANIZATIVO DE LOS CENTROS ESCOLARES COMO FÓRMULA DE FORMACIÓN

por
Enriqueta Molina Ruiz
Universidad de Granada

RESUMEN

Presentamos la investigación recientemente realizada en la que se ha llevado a cabo una fórmula de colaboración universidad-centros educativos, donde se conjugan formación inicial y permanente de profesores en el contexto organizativo de los centros escolares. Es un proyecto en el que participan alumnos de magisterio en período de prácticas, apoyando la docencia de los profesores en ejercicio, para facilitar realizaciones de trabajo colaborativo por parte de éstos; los alumnos de magisterio se implicarán también en dichas realizaciones, adquiriendo con ello, sus prácticas de enseñanza, un carácter especial que, sin duda, repercutirá de forma notable en su formación. Es, pues, la colaboración en los centros, a través de las estructuras organizativas que la hacen posible (departamentos didácticos y equipos docentes), la fórmula a partir de la cual se articula el proceso de formación.

ABSTRACT

We present the recently research made in the one that it has become a formula of collaboration university-school centers. It is a proyect int the one students of teaching profesion in period of practice, helping teaching institutions that are working, to helps the realization of collaborating jobs of these; the studensts of teaching profesion have been involved too in these realization, obtaining with it their practise in teaching, a special form, that will rebound in a remarkable form in its formation. It is then, the collaboration in the centers, through the organized structures that make them possible, the formula starting from the one makes the formation process. (teaching departament and equipement teaching educational institutions).

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una panorámica general de la investigación representada en la figura 1 muestra los elementos que la integran. Como puede observarse se estructura en tres grandes bloques: 1) Contexto de la investigación, 2) Metodología, 3) Análisis y presentación de resultados.

De los interrogantes que configuran el problema de investigación se derivan las bases teóricas. El primero conecta de lleno con el marco de innovación, el segundo alude a formación del profesorado desde su propia práctica, o sea, al marco organizativo del centro escolar. El tercero conecta con colaboración y desarrollo organizativo al considerárseles fórmulas de formación. Tanto innovación como desarrollo organizativo (proyecto planeado de cambio) introducen en la investigación una connotación procesual exigiendo su desarrollo en fases, que, a fin de dotar al estudio de claridad concretamos en: diagnóstico (diagnóstico-planificación), ejecución y evaluación.

La metodología derivada de las bases teóricas y de la finalidad de la investigación, es eminentemente cualitativa, estando configurada por los estudios de caso desarrollados en dos centros escolares; participa al mismo tiempo de un matiz cuantitativo exigido en la fase diagnóstico a fin de obtener una visión global de la situación del problema en los centros, que haga posible el diseño del proyecto de mejora a realizar. De acuerdo con ello, para la recogida de datos se utiliza el cuestionario y otros numerosos documentos (diarios, grabaciones audio, observaciones, actas, etc.).

El análisis de datos participa igualmente de la doble característica metodológica de la investigación, utilizando análisis estadístico en las preguntas cerradas del cuestionario y análisis de contenido en las abiertas y en los restantes documentos citados.

La presentación de resultados se organiza en las tres fases que configuran la investigación. La fase diagnóstico estudia dos contextos, uno general, constituido por una muestra de los centros de la provincia de Granada, para lo que se utiliza el cuestionario, y otro particular, representado por los centros concretos que constituyen los estudios de caso. Los resultados del diagnóstico singular se presenta mediante un informe derivado del análisis de «documentos institucionales» y «documentos técnicos». Los datos relativos a las preguntas cerradas del cuestionario se presentan en tablas de contingencia; los derivados de las preguntas abiertas, mediante matrices de frecuencias y de contenido; ofrecen las primeras, una visión global de la fuerza de las diferentes categorías; las segundas, el enunciado de soluciones concretas sugeridas por los profesores.

En la fase ejecución se desarrollan dos procesos paralelos, uno, el de trabajo colaborativo propiamente dicho y otro, el de prácticas de enseñanza que, como se ha comentado, lo realizan alumnos de magisterio en apoyo a la docencia de profesores.

En la fase evaluación, la valoración del proyecto de mejora, se organiza en tres apartados: 1) Valoración «durante» el proceso, contenida en los documentos de

recogida de datos que lo describen y realizada por todos los participantes. Supone la ventaja del conocimiento inmediato, permite reflexionar e ir buscando soluciones «sobre la marcha»; 2) Valoración final. Se efectúan sesiones de evaluación en las que participan los profesores miembros del grupo, determinando logros y tomando decisiones sobre posible reformulación de objetivos y estrategias utilizadas; 3) Validación de la investigación, prevista desde dos frentes: nivel en que la investigación cumple los criterios de credibilidad, y grado en que se consiguen los objetivos previstos.

Los datos de las fases ejecución y evaluación (en sus dos primeras modalidades) se presentan mediante matrices de frecuencias y retrato narrativo utilizando citas directas de los documentos analizados. La validación se muestra mediante: a) informes de los centros y personas implicadas y b) tablas comparativas de los objetivos formulados y los logros obtenidos.

Tras el análisis de datos, contaremos con suficiente información para presentar hipótesis extraídas de los mismos, que, por último, permitirán derivar conclusiones y proponer estrategias de mejora sobre el tema estudiado.

2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La importancia que la colaboración de profesores pueda tener y la oportunidad de investigar sobre ello, la derivamos de tres frentes: ¿Cómo de necesaria la entienden las «reformas educativas»?; ¿Cómo de necesaria la entienden los profesores?; ¿En qué situación se encuentra en los centros?

Realmente el trabajo colaborativo de profesores constituye una aspiración de las sucesivas reformas, la Ley General de Educación de 1970 comenzó a considerar el trabajo en equipo de profesores, elemento fundamental en la organización de los centros escolares, generador de dinamismo y condicionante efectivo de mejora:

«... en una reforma educativa no puede prescindirse de la organización y vitalidad de los centros docentes. Las relaciones humanas, el ambiente del centro, el espíritu de cooperación, el trabajo convergente del equipo de profesores, (...), el respeto y fomento de iniciativas y de actividades creativas condicionan un efectivo mejoramiento del quehacer y del rendimiento educativos, ...». (M.E.C. Nuevas Orientaciones Pedagógicas, 1978: 59).

Los principios educativos propulsores de colaboración se mantienen firmes a pesar de las sucesivas reformas y cambios experimentados en la sociedad en general y el panorama educativo en particular:

«Aun cuando se arbitren fórmulas para el desarrollo de programas de actualización e innovación pedagógica y se faciliten equipos técnicos de apoyo y orientación para la adecuada solución de casos y situaciones, es

en las relaciones, intercambio y trabajo en equipo, ... donde es justo esperar el verdadero impulso dinamizador de la enseñanza.» (B.O.J.A., nº 78: 1,068; 30-9-83).

En el espíritu de la L.O.G.S.E. («Las administraciones educativas ... favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de profesores.» [L.O.G.S.E., art. 57, 4]) y por tanto en los documentos que la desarrollan, destaca el especial énfasis puesto en mencionar las excelencias del trabajo en equipo de profesores:

«El trabajo en equipo del profesorado constituye un requisito básico para la mejora global de la calidad de la enseñanza, especialmente en una situación en la cual se deja en manos de los profesores y profesoras importantes decisiones sobre la concreción del currículo en cada centro específico.» (M.E.C., 1992a, Guía General. Infantil: 55).

Las nuevas directrices de la Reforma («Centros educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de Acción» [M.E.C., 1994]) enfatiza la calidad de la educación considerando la práctica docente en equipos de trabajo, esencia de la misma a la vez que intenta facilitar, todavía más, la formación del profesorado. Aconseja una forma de trabajo de los profesores que favorezca las decisiones colectivas, en lo relativo a planificación de las enseñanzas y revisión de la actividad docente: «El trabajo en equipo se entiende entonces como la mejor forma de facilitar la toma de decisiones, de alcanzar un funcionamiento más participativo por parte de los profesores y de conseguir un mayor grado de compromiso con las decisiones adoptadas.» (M.E.C. Centros educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de Acción, 1994: 24).

Los profesores a pesar de ser conscientes de la dificultad que entraña realizar trabajo colaborativo por las numerosas condiciones que implica (tiempo, esfuerzo, relaciones humanas, etc.) al ser encuestados sobre el particular suelen conceder elevada importancia al trabajo realizado en equipo considerándolo un factor necesario decisivo en la mejora de la calidad de la enseñanza, elemento facilitador del aprendizaje que ayudaría notablemente a elevar el rendimiento de los escolares, siendo varias las investigaciones que en estos últimos años lo ponen de manifiesto (Ferrerres, 1992b; Benedito, Ferreres y otros, 1992; Villar y otros, 1992a, 1992b, 1994; Molina, 1993; Murphy, 1991; Maeroff, 1993; Marchington, Wilkinson & Ackers, 1993). Sin embargo, la tendencia individualista de los profesionales de la enseñanza, se ha revelado como problema en numerosas ocasiones, al hacer alusión al celularismo que caracteriza la actuación de los profesores en los centros escolares (González, 1990, 1991; Escudero, 1990, 1991; Tyler, 1991; Joyce, 1990; Sergiovanni, 1992; Young, 1993).

El énfasis que las sucesivas reformas ponen en el trabajo colaborativo de profesores como fórmula de formación y medio de hacer frente a los cambios, el acuerdo de los profesores en reconocer los efectos positivos de la colaboración, y por el

contrario, el estado carencial en que se halla en los centros, permite justificar la oportunidad y necesidad de la investigación, siempre que, como hemos dicho, pretende averiguar la problemática del trabajo colaborativo en los centros escolares a fin de estudiar estrategias tendentes a la mejora del mismo.

3. OBJETIVOS

La finalidad de la investigación es efectuar una política de colaboración entre universidad y centros escolares que sirva de vehículo a la mejora de la formación de futuros profesores y de aquellos en ejercicio que así lo soliciten. Por tanto, los objetivos que pretende conseguir, se organizan desde una doble perspectiva, de una parte, dirigidos a la potenciación del desarrollo profesional colaborativo, de otra, a la formación de los profesores principiantes desde presupuestos y estructuras de colaboración, ambas aspiraciones se presentan en la tabla nº 1.

Tabla nº 1
FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	
Unir esfuerzos e intercambiar ayuda entre Facultad de Educación y Centros Escolares dirigidos a la formación inicial y permanente de profesores.	
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	
DESARROLLO PROFESIONAL COLABORATIVO	FORMACIÓN INICIAL
Conocer la situación del trabajo colaborativo (departamentos didácticos y equipos docentes) en los centros escolares.	Implicar activamente a los profesores en ejercicio en la formación inicial de futuros profesores mediante su labor en departamentos didácticos y equipos docentes.
Potenciar el trabajo colaborativo de profesores mediante su participación en tareas de departamentos didácticos y equipos docentes en los centros objeto de estudio.	Implicar activamente a los alumnos de magisterio en prácticas, en la formación permanente del profesorado facilitando la dedicación de aquél a tareas colaborativas.
Averiguar la efectividad de departamentos didácticos y equipos docentes en el logro de formación permanente e inicial del profesorado.	

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Recogida de datos

Adoptamos una pluralidad de métodos (Shulman, 1989; Bakeman y Gottman, 1989; Walker, 1989; Greene, Caracelli y Graham, 1989; Cohen y Manion, 1990) entre los que dominan los de carácter narrativo (diarios del investigador, diarios de los «profesores auxiliares», observaciones, actas de las sesiones de trabajo), de tipo descriptivo (documentos técnicos, documentos institucionales), categorial (cuestionario) y tecnológico (grabaciones audio). El cuestionario se usa con finalidad exploratoria, punto de arranque que sirva de guía a la construcción de un documento (proyecto de mejora) que, a pesar de su carácter provisional, sea lo más realista y ajustado a las características y exigencias de los centros, donde posiblemente se aplicará.

Los «documentos técnicos» («contexto organizativo de los centros», «cargos de las unidades organizativas», «funciones de departamentos didácticos» y «funciones de equipos educativos») han sido diseñados por la investigadora, su finalidad es diagnóstica. Están configurados por tres columnas: 1) **DEBE SER**, en ella se explicitan tareas, funciones, etc., consideradas ideales o necesarias; constituyen por tanto, metas a conseguir, 2) **ES** y 3) **NECESIDADES**. La dos últimas aparecen vacías de contenido, serán los profesores los encargados de cumplimentarlas. En la correspondiente al **ES**, tras el análisis oportuno, los profesores reflejarán por escrito la situación real en la que se encuentra el centro, departamento o equipo, en la temática estudiada. La diferencia resultante al comparar el **DEBE SER** con el **ES**, determina las **NECESIDADES** que se reflejarán por escrito en la columna correspondiente.

Los «documentos institucionales» (Plan de Centro, Memoria de fin de curso, Reglamento de Régimen Interior) se utilizan como complemento al diagnóstico y conocimiento particular, de los contextos donde se ha desarrollado la investigación.

Dado que el objetivo de nuestra investigación era potenciar el trabajo colaborativo y ello implica reflexiones conjuntas, debates, diálogos, toma de decisiones participativa, etc., se echaba de menos un medio que recogiera esa «dinámica» en toda su riqueza. La participación en «sesiones de trabajo colaborativo» constituye el procedimiento por excelencia y medio ideal para la recogida de datos.

La «observación participante» deriva de dos fuentes (investigadora y alumnos de magisterio) obteniéndose diferentes documentos. El «diario de la investigadora» describe el proceso seguido en el desarrollo de trabajo colaborativo, problemas planteados, actuación de los profesores, etc. Las observaciones de los alumnos de magisterio derivadas de compartir la docencia con los profesores, se plasman en los «diarios de profesores auxiliares», éstos, recogen datos acerca del desarrollo de clase, vivencias y expectativas. Las observaciones realizadas acerca de las sesiones de trabajo colaborativo, tienen finalidad similar a las de las actas (redactadas por el secretario del grupo) aunque no adoptan el carácter formal ni el formato especial de

éstas. Para evitar los problemas de subjetividad, que escribirlas una sola persona podría conllevar, se optó por repartir esta tarea entre los varios alumnos de magisterio, ganando en validez al obtener diferentes visiones y perspectivas, según el sujeto que la redacte.

Como instrumento de recogida de datos en la fase evaluación además de los correspondientes a «evaluación durante el proceso» ya citados, se utilizan «guías de evaluación» que recogen aspectos fundamentales deseables en el trabajo colaborativo. Al reflexionar sobre ellos los profesores expresan su juicio sobre el nivel de logro obtenido y hacen sugerencias de mejora para actuaciones futuras.

4.2. Muestra. Sujetos de la investigación

En una primera aproximación al problema (fase de diagnóstico) interesaba conocer la situación del trabajo colaborativo en los centros escolares de nuestra provincia; para ello, procedimos a determinar una muestra a fin de obtener un juicio lo más exacto posible de la realidad escolar, con objeto de que el proyecto de mejora que se adoptara tuviese (tras adaptaciones singulares oportunas) amplia aplicabilidad. La población viene determinada por el conjunto total de centros escolares de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Granada.

Conocidos los diferentes procedimientos de muestreo para conseguir la «representatividad» deseada (Kerlinger, 1987; Fox, 1987; Cohen y Manion, 1990; Sierra Bravo, 1992; Colás y Buendía, 1992) y tras estimar que el tema a estudiar no se distribuye homogéneamente en la población, por la existencia de diferentes estratos derivados de variables como, tamaño de los centros, carácter urbano-rural y titularidad, que pueden influir en la configuración de diferentes niveles de trabajo en equipo, procedemos a distribuir la población:

Tabla nº 2
POBLACIÓN A LA QUE SE DIRIGE LA INVESTIGACIÓN

POBLACIÓN							
CENTROS ESCOLARES							
TAMAÑO		URBANO	PUB.	CONC.	RURAL	PUB.	CONC.
Nº AULAS	N/(%)	N/(%)	N/(%)	N/(%)	N/(%)	N/(%)	N/(%)
8-16	141 (51)	32 (23)	17 (53)	15 (46)	109 (77)	94 (86)	15 (13)
17-24	83 (30)	35 (42)	13 (37)	22 (63)	48 (58)	42 (87,5)	6 (12,5)
más de 24	52 (18)	20 (38)	8 (40)	12 (60)	32 (61)	32 (100)	
T.	276	87	38 (44)	49 (56)	190	168 (88)	21 (11)

Se establecieron tres estratos según el tamaño de los centros, eliminando aquellos con menos de ocho unidades o incompletos, debido a la imposibilidad de funcionamiento en ellos de las unidades organizativas estudiadas. Los diferentes estratos no están representados por igual, por lo que, procuramos que las proporciones de la muestra representen lo más fielmente las de la población, utilizando el «muestreo estratificado proporcional». Siguiendo a Fox (1987) y teniendo en cuenta que parte de los cuestionarios se devolverán por correo, con las pérdidas de respuesta que ello puede suponer, procedemos a seleccionar una muestra suficientemente grande y diversa de modo que, si tiene lugar una reducción importante, la muestra productora de datos siga siendo suficiente para constituir una base que permita hacer un estudio razonable, por lo que, establecemos su tamaño en el doble del que deseáramos tuviese. Optamos por el 40% de la población total. Los cálculos relativos a la selección de la muestra se presentan en la tabla nº 3.

Tabla nº 3
MUESTRA CUANTITATIVA DE LA INVESTIGACIÓN

MUESTRA							
CENTROS ESCOLARES							
TAMAÑO		URBANO	PUB.	CONC.	RURAL	PUB.	CONC.
Nº AULAS	N/(%)	N/(%)	N/(%)	N/(%)	N/(%)	N/(%)	N/(%)
8-16	56 (51)	13 (23)	7 (53)	6 (46)	43 (77)	37 (86)	6 (13)
17-24	34 (30)	14 (42)	5 (37)	9 (63)	20 (58)	17 (87,5)	3 (12,5)
más de 24	20 (18)	8 (38)	3 (40)	5 (60)	12 (61)	12 (100)	
T.	110	35 (32)	15 (43)	20 (57)	75	66 (88)	9 (12)

Los centros a los que se envían los cuestionarios se seleccionaron aleatoriamente. Se obtuvo respuesta de 85 centros aproximadamente lo cual representa el 77% del porcentaje estimado.

Para localizar los centros donde pondríamos en práctica el proyecto de mejora, optamos por el procedimiento denominado «selección basada en criterios». Los criterios establecidos están relacionados con: tipo de centro, tamaño, niveles educativos que imparten y ubicación; nos decantamos por la estrategia de selección de «casos típicos» y dentro de ella, «casos comparables» (Goetz y LeCompte, 1988). Se trata de estudiar centros que constituyen mayoría (típicos) en el sistema educativo (públicos) y al menos dos, que reuniendo características similares, permitan la comparación. Entendiendo que el tipo de centro medio, es un centro completo

(mínimo 8 unidades) y dado que los de menor tamaño ven seriamente limitadas sus posibilidades reales de colaboración, se determinó que fueran centros completos con dos aulas por curso; este tamaño garantizaría la ejecución del trabajo aún en caso de producirse bajas. Interesaba que fueran centros que contaran con Educación Primaria y a ser posible Educación Infantil. Consideramos que la acción a desarrollar en la investigación, se vería favorecida por múltiples motivos (tiempo, desplazamientos, costo, etc.) si se realizaba en Granada o en un radio de acción próximo.

Fueron seleccionados dos centros públicos que contaban con niveles de Educación Infantil y Primaria y al menos dos aulas por curso, uno de ellos, se hallaba situado en Granada ciudad (Andrés Segovia [en adelante A.S.]) y otro, en un núcleo urbano próximo (Julio Rodríguez [en adelante J.R]).

4.3. Modelo y procedimiento utilizado en el análisis de datos

Los modelos de Tesch (1990), Miles y Huberman (1991) y (Goetz y LeCompte, 1988) servirán de orientación en la selección del modelo de análisis utilizado en nuestra investigación. El estudio de los mencionados, nos decidió a seleccionar un modelo integrado por las siguientes fases:

NUESTRO MODELO DE ANÁLISIS
<ol style="list-style-type: none">1. Reducción de datos (codificación).2. Análisis y presentación de datos (resultados).3. Formulación de Hipótesis (Determinar relaciones).4. Contraste de Hipótesis (Verificación).5. Conclusiones.

En la reducción y análisis de datos se ha utilizado preferentemente el **análisis de contenido** (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990) sometiendo el tratamiento de datos al programa de análisis cualitativo AQUAD. 3.0. (Hüber, 1991).

5. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE DATOS

El análisis y presentación de datos está configurado en base a la estructura procesual de la investigación, por tanto, se muestran resultados relativos a las fases **diagnóstico**, ejecución y evaluación.

5.1. Resultados derivados de la fase diagnóstico

Los profesores declaran la existencia de numerosos problemas que dificultan la realización de trabajo colaborativo. A fin de hallar unidad en la variedad existente, los presentamos organizados alrededor de las variables metas, estructura, recursos

humanos, tecnología y tareas. En relación a la primera, aluden a la excesiva «amplitud con la que se formulan los objetivos, a la falta de claridad en su presentación, y al hecho de «no respetarse los fines propuestos».

Los relativos a estructura son numerosos: a) falta de coordinación a múltiples niveles (existe poca coordinación entre profesores, programas, métodos, recursos, etc.), b) gran dificultad en establecer criterios comunes, c) «no se respetan los acuerdos tomados en sesiones de trabajo colaborativo», d) relaciones con la comunidad educativa.

En la celebración de sesiones de trabajo colaborativo destacan numerosos inconvenientes que llegan a constituir verdaderos problemas:

- * situar las reuniones al final de una jornada completa de trabajo
- * no efectuar reuniones periódicas sistemáticamente
- * tratar temas eminentemente teóricos o de poco interés para el profesorado
- * falta de preparación de las reuniones
- * situaciones donde domina la dispersión

Otros problemas que afectan al trabajo colaborativo en los centros y que los profesores suelen apuntar, van referidos a: 1) poca práctica en tareas de trabajo colaborativo, 2) configuración de grupos excesivamente grandes que suele afectar negativamente al desarrollo del trabajo colaborativo, 3) no tener claras las funciones de departamentos didácticos y equipos docentes, 4) plantear programas demasiado amplios y a largo plazo, 5) caer en situaciones en las que se pierda el tiempo, 6) la «no obligatoriedad» que rodea a estas tareas.

En relación a la variable recursos humanos, los profesores declaran como un grave problema, la poca formación que en general poseen para desarrollar tareas de equipo. Denuncian el clima poco agradable que suele reinar en las sesiones de trabajo colaborativo y la existencia de actitudes negativas como falta de ilusión, poco interés, poca capacidad de trabajo, exceso de individualismo, tendencia a la comodidad, etc. que impiden una eficaz tarea de equipo. Preocupa, sobre todo, el poco convencimiento del profesorado acerca de la necesidad e importancia del trabajo colaborativo.

La falta de recursos, el poco tiempo, no estar preparados para afrontar investigación e innovación y la desmotivación generada en los profesores por no ser comprendida su labor, son problemas relacionados con la variable tecnología.

Eco especial para nuestro estudio tiene una de las soluciones presentadas por los profesores ante los problemas expuestos, ésta, implica contar con ayuda que apoye su docencia mientras desarrollan actividades de trabajo colaborativo dirigida a facilitar la ejecución del mismo en horario lectivo: «realizar sustituciones periódicas». Esta medida llama poderosamente nuestra atención por lo cercano a nuestro ámbito de trabajo y las posibilidades de actuación que en ese sentido tenemos, apoyándonos en las prácticas de enseñanza de los alumnos de magisterio que podrían realizarse en condiciones en las que obtuvieran un beneficio mutuo Centros Escolares-Facultad de Educación.

Los profesores declaran experimentar una serie de necesidades respecto a trabajo

colaborativo; conocerlas es fundamental, ya que a partir de ellas, podrían diseñarse actuaciones precisas. En su presentación utilizamos los mismos criterios clasificadores que en la cuestión anterior. En relación a la variable metas entienden necesario: a) plantear objetivos en común, b) que sean claros y realistas y c) a conseguir a corto-medio plazo.

En la variable estructura son numerosas las necesidades apuntadas por los profesores:

- * un coordinador que posea determinadas cualidades tales como ser demócrata y disponer de tiempo

- * coordinar la acción de profesores (ciclo e interciclo), materias (interdisciplinariedad) y recursos

- * conocer en profundidad la temática relativa a departamentos didácticos y equipos docentes

- * establecer un plan de acción concreto a realizar en dichas unidades

- * continuidad

- * reparto de tareas

- * coherencia con los acuerdos tomados

- * unificar criterios

En relación a las sesiones de trabajo, destacan la necesidad de que éstas cumplan una serie de condiciones: tiempo amplio, que se celebren con cierta periodicidad y de forma constante e implicar a todo el profesorado.

Son numerosas las necesidades declaradas en relación a «recursos humanos» destacando las relativas a formación; respecto a ella, demandan:

- * Mejor formación en la temática propia de departamentos y equipos docentes,

- * Formación de cargos coordinadores-directivos,

- * Formación permanente realizada en horario lectivo.

Consideran imprescindible hacer ver a los profesores, por el procedimiento que se estime oportuno, la necesidad del trabajo colaborativo como elemento generador de formación en los profesores y facilitador de aprendizaje en los escolares. Destacan igualmente la importancia que unas relaciones sanas tienen en el buen funcionamiento de trabajo en equipo y la incidencia de determinados valores y actitudes facilitadoras del trabajo conjunto.

Respecto a la variable «tecnología» los profesores declaran estar necesitados de:

- * investigación en la materia

- * reflexión como un buen medio de formación conducente a la mejora

- * intercambio de experiencias con otros grupos

- * recursos (espacios, material y fondos económicos)

- * dedicar más tiempo a trabajo colaborativo

- * trabajar en equipo en horario lectivo

- * motivación por parte de la administración

En cuanto a tareas concretas a realizar en sesiones de trabajo colaborativo indican estar necesitados de: a) actuaciones de trabajo en equipo con repercusión en el aula, b) aplicar en el aula el trabajo realizado en departamentos didácticos y

equipos docentes, c) evaluar funcionamiento y realización de las unidades organizativas estudiadas.

De la fase diagnóstico y, conocidas las necesidades experimentadas por los profesores, derivamos los elementos fundamentales que definirán el proyecto de mejora a aplicar en los centros.

ELEMENTOS CONFIGURADORES DEL PROYECTO DE MEJORA

apoyos externos:

- * profesores auxiliares: alumnos de magisterio en prácticas
- * agente externo: profesora de universidad que coordina el proyecto
- * otros asesores: especialistas en determinados temas que colaboran ocasionalmente
- * tiempo: horario lectivo

procedimiento:

- * proceso planeado de cambio desarrollado en fases
- * conjuntar formación inicial-permanente
- * colaboración universidad-centros escolares

5.2. Resultados derivados de la fase ejecución

Procedemos a una descripción general del proceso, apoyándonos en el caso constituido por el centro A.S.

Los alumnos de magisterio en su papel de «profesores auxiliares» han participado en la realización del proyecto de mejora, colaborando con los maestros en la docencia; prestan una inestimable aportación que permite a los profesores salir de sus aulas en horario lectivo para realizar tareas de trabajo colaborativo y formación permanente.

«E.: ... ¿Las alumnas os han apoyado realmente?

Todos: ¡claro!

Varios: si no, no podríamos estar nosotros aquí.

M.: si hubiéramos visto algo raro en las alumnas, no hubiéramos podido subir a las reuniones ninguno.

Ma.: más que apoyarnos, han continuado.

L.: han colaborado ... ayudado en todo al máximo, incluso con niños de integración ... Se han volcado trabajando con ellos, la acción ha sido fabulosa. Ojalá todos los prácticos que llegaran lo hicieran igual.

M.:... un alumno práctico al llegar al centro los primeros días, están sin saber, éstos llegaron y empezaron a funcionar.

Mt.: además con ganas de que les digas, que les des trabajo.

Varios: dedicándose a hacer actividades, además traen trabajos ellas ...». (ASGEV.001).

El equipo docente estuvo configurado por profesores de Educación Infantil, ciclo inicial de E.G.B., Educación Especial y profesores de apoyo a la integración: «... cuatro profesores de Ciclo Inicial (dos de 1º, dos de 2º), un profesor de Preescolar (5 años), un profesor de Educación Especial, cuatro profesores de apoyo, ...». (ASDI.002, 14-01-91).

Las sesiones de trabajo colaborativo, de noventa minutos de duración, se han celebrado semanalmente, hasta que, avanzado el curso los profesores deciden trabajar dos días a la semana. Son ricas e intensas cuando tratan temas de clara incidencia en la práctica que preocupan especialmente al profesorado, no ocurre así, cuando los temas son de carácter teórico. No puede evitarse que los profesores se enfrasquen en comentarios sobre incidencias concretas del aula y casos particulares, que a veces tienen escasa relación con el trabajo a desarrollar:

«Nuestras sesiones de trabajo es el único momento en que se reúnen todos y a veces se salen del tema que estamos trabajando, consistiendo entonces mi misión en reconducir el interés, no sin antes haberles dado la oportunidad de tratar aquellos problemas que les preocupan al margen.». (ASDI.002, 11-02-91).

Los alumnos de magisterio han asistido a las sesiones de trabajo colaborativo contribuyendo éstas, a su formación ya que han permitido: conocer a fondo la realidad escolar y sus problemas, comprender su labor y la de los profesores llenando sus prácticas de sentido, sentirse aceptados como un compañero más participando a la par que los maestros en problemas de enseñanza-aprendizaje. Las citas que mostramos a continuación ponen de manifiesto la actividad desarrollada en las reuniones y el elevado grado de participación que a los alumnos de magisterio se les brinda, el rico contexto que constituyen las sesiones de trabajo colaborativo, es, sin duda, un excelente elemento formativo:

«La primera reunión con los profesores ha ido muy bien. Los profesores tienen las ideas muy claras, tan sólo deben llevarlas a la práctica. Se quejan de que niños de octavo de E.G.B. cometan gran cantidad de faltas y la mala expresión tanto oral como escrita. Se han establecido objetivos específicos en lo que se refiere a ortografía ... objetivos de cada ciclo, teniendo en cuenta que a cada ciclo se le irán añadiendo los del anterior (C.I, C.M, C.S). La cosa no ha quedado definitivamente establecida. Se nos ha pedido que pensemos algunas pruebas que recojan varios objetivos

para detectar en qué fallan los niños. Una vez que sepamos en qué fallan se haría recuperación.». (JRD.010, 14-03-90).

«Es el segundo día que nos reunimos con los profesores. Ya se han confeccionado las pruebas que se pasarán a los niños para detectar en qué situación se encuentran. Las pruebas serán las siguientes: ...». (JRD.010, 21-03-90).

Las relaciones reinantes en las sesiones de trabajo colaborativo y el clima generado en ellas son, por lo general, distendidas, aunque a veces también existen momentos de tensión; éstos suelen presentarse generalmente en las sesiones de programación en que se deciden objetivos y contenidos de diferentes niveles y sobre todo entre profesores de cursos inmediatos que, unas veces, piensan se pretende invadir su terreno, otras, se quejan de la falta de preparación de los escolares de cursos anteriores. En estas circunstancias, la tendencia general es tratar abiertamente los conflictos, como medida por excelencia, para llegar a acuerdos y preservar las buenas relaciones.

El procedimiento utilizado en el desarrollo de las sesiones de trabajo colaborativo, al igual que en el curso anterior, consta de: 1) elaboración del orden del día que se desarrolla y debate en la sesión de trabajo, constituyendo su contenido; 2) lectura del diario de la investigadora, presentando reflexiones sobre la sesión de trabajo anterior; 3) análisis-reflexión de documentos (Diseños Curriculares, Programaciones, etc.) como guía para la realización del diseño curricular que nos propusimos elaborar.

La metodología general que infunde sentido a nuestro trabajo es reflexión conjunta, constituyendo la esencia del mismo.

«E.: El procedimiento que podemos seguir es: o bien ... o hacerlo completo ... y así sucesivamente con los otros.

J.J.: Vamos a discutirlo.

E.: Vamos a discutirlo, sí.». (ASGST.006).

Se evitó en todo momento el exceso de teoría tendiendo ante todo a la acción, los profesores son los principales protagonistas: reflexionan, analizan, discuten, valoran, proponen, deciden y ejecutan:

«Tras debatir si lo uno se puede separar de lo otro e indicar que ellos tienen la palabra pues tienen experiencia en el campo y por ello serán más realistas, han decidido abarcar las dos: Lecto-Escritura.». (ASDI.002, 12-11-90).

Los procedimientos mencionados responden en última instancia a una filosofía que se apoya en modelos organizativos situacionales o de contingencia (cada contexto tiene su idiosincrasia) y desarrollo organizativo (inscrito en una corriente de

cambio-innovación), predominando una actitud abierta al cambio y mejora constante, reflejada en las siguientes situaciones:

* ninguna situación o solución es considerada cerrada o definitiva:

«E.: Si no nos gusta, eso se puede modificar.

J.J.: ¿Se puede modificar?

E.: Perfectamente, pero vamos a empezar.». (ASGST.007).

* una solución no se considera válida por el mero hecho de ser efectiva en otro contexto:

«E.: Allí pareció más práctico porque son profesores de 1º a 5º y si se desarrollaba completo nos extenderíamos mucho.

J.J.: También tiene su lógica, ¡eso sí!, ¡esa lógica es de ellas!». (ASGST.006).

* toda solución se somete a las peculiaridades del contexto al que va dirigida.

«J.J.: ... no podemos hablar nunca a nivel general sino a nivel de colegio, por eso yo hablaba de éste. Este centro ahora mismo, ...». (ASGST.002).

* se es consciente de que cada contexto genera sus propios problemas.

«E.: ¡No, aquí no, en los otros centros!

M.: Bueno...

M.: Nosotros no somos los otros centros, ¡ese es el problema!». (ASGST.005).

«E.: ¿J.J., tu conoces algún centro de Granada en que esos requisitos se cumplan y bien?

J.J.: A mí no me importa los demás sitios, sólo dónde estoy.». (ASGST.002).

* se potencian actitudes abiertas, flexibles y dispuestas al cambio.

«L.: Esto es abierto, nosotros nunca nos hemos cerrado a nada.

E.: Está abierto a todo, a toda sugerencia.». (ASGST.004).

* la tendencia de los participantes va dirigida siempre a mejorar

«E.: ... discutimos el año pasado con los maestros de J.R. y C.A., éstos, hicieron que cambiara algunos, que incorporara otros, os invito a reflexionar también por si considerásemos oportuna alguna modificación pues se trata de mejorar». (ASGST.001).

El papel desempeñado por el agente externo, parece decisivo a juzgar por la actividad desplegada, generando con ello en el equipo de profesores un trabajo colaborativo intenso. Se caracteriza por impulsar la realización de actividades de:

- * reflexión, participación y debate, invitando a los profesores a reflexionar sobre posibles problemas, sugerir alternativas de mejora, y adoptar acuerdos comunes que unifiquen la acción.

- * carácter formativo, enfrentando a tareas de diagnóstico, investigación, evaluación y actividades de formación permanente ofertadas por la administración educativa.

- * motivación, sugiriendo alternativas de mejora, consultando de manera sistemática a los profesores, modificando lo previsto ante decisiones de los profesores, relacionando centro-comunidad educativa, limando asperezas si las hubiere.

- * orientación-información, explicando determinados temas, describiendo el significado de cuestiones, informando sobre temas de actualidad, etc.

- * programación, preparando las sesiones de trabajo colaborativo, construyendo documentos de recogida de datos y facilitando documentos para análisis y valoración.

- * evaluación, realizando seguimiento y evaluación del trabajo colaborativo.

Los profesores, en el desarrollo de trabajo colaborativo han realizado actividades de carácter **diagnóstico** partiendo fundamentalmente del análisis de documentos elaborados a tal efecto, llegando con ello a establecer necesidades convenientemente priorizadas. Han realizado labor **planificadora** en la que además de establecer objetivos, seleccionar contenidos, presentan alternativas o sugerencias de mejora conducentes a su logro; convenientemente analizadas y valoradas llevan a tomar decisiones que, mediante la asignación de tiempo, ha permitido a los profesores **llevarlas a la práctica** (fase de ejecución) mediante la realización de acciones concretas y asignación de tareas. Han realizado **evaluación** del proceso (fase evaluación) que facilita derivar conclusiones llevando todo ello a generar inquietud por la investigación y convencimiento de la necesidad de trabajo colaborativo manifiesto en el deseo de extender la experiencia a compañeros de otros ciclos y en años sucesivos.

5.3. Resultados derivados de la fase evaluación

Presentamos los resultados procedentes de la evaluación final realizada en ambos centros, durante los dos cursos escolares que duró la experiencia. Los organizados en torno a cinco grandes apartados, todos ellos elementos fundamentales a nuestro juicio, de una valoración: 1) ventajas, 2) inconvenientes, 3) limitaciones, 4) conclusiones y 5) sugerencias.

Son varias las ventajas que los profesores han asignado al proyecto de mejora, entre ellas la **coordinación** lograda, ha sido vista como fundamental por profesores y directivos; ésta se podría calificar de departamental e interdepartamental porque, principalmente, se ha conseguido a nivel de dichas unidades y estructuras organizativas.

«E.: ¿Se establecieron cauces oportunos para efectuar estrecha coordinación entre departamentos y equipos? ...

M.: A nivel de departamento si que ha habido.

E.: ¿Varios departamentos?

M.: ... lo que se ha hecho en el departamento de lenguaje, si que lo hemos pasado ... y tengo referencia de los demás, lo que ocurre es que, no se ha pasado en líneas generales puesto que no se ha terminado de hacer a limpio ¿no?, pero yo conozco lo que se ha hecho en el área de Matemáticas, y en cuanto esté a limpio por supuesto que será discutida por los miembros del departamento.». (JRGEV.001).

Se han unificado criterios, nada más y nada menos, que en la revisión de programación larga o proyecto curricular de centro, toda una labor de carácter global donde, como bien sabemos, se adoptan acuerdos comunes sobre numerosos aspectos: objetivos, actividades, evaluación, métodos, tiempos, recursos, etc.:

«E.: Sobre todo lo fundamental es que lo habéis reflexionado en departamento y estáis de acuerdo.

M.: Ya eso es bueno, la Programación Larga ha sentado las bases de que eso es lo importante y se tiene que traducir en una programación corta que siga esas directrices.». (JRGEV.002).

Ha permitido tratar, de forma participativa, problemas y dificultades en numerosos temas, proporcionando tiempo y metodología adecuada para ello. Los profesores han reflexionado y enfrentado problemas y dificultades juntos y, aunque, en principio, puede crear tensiones, a la larga alivia porque saben que cuentan con el respaldo de los compañeros:

«E.: ¿... habiéndonos sentado aquí a discutir temas que os preocupaban, ... sobre metodología, procedimientos de promoción de alumnos, evaluación, ¿creéis que en realidad se ha conseguido algo positivo?

M.: Sin duda que sí.

M^a.: Yo creo que sí, porque siempre que se habla se coge algo positivo, creo yo.». (JRGEV.001).

También se ha conseguido conjuntar intereses de instituciones distintas, aunar esfuerzos y hacer posible la colaboración Universidad-Centros Escolares. La aportación de la primera se ve reflejada en la ayuda exterior que los centros han recibido derivada de especialistas; en este mismo sentido se puede considerar la ayuda prestada por los alumnos de magisterio que han apoyado la labor docente de los profesores haciendo posible que éstos se pudieran dedicar a tareas propias de trabajo colaborativo en horario escolar. En este sentido se puede afirmar que ha

hecho realidad una aspiración constante en el profesorado detectada con gran fuerza en la fase diagnóstico.

«E.: Esa bibliografía la facilitó M.S.
Ma. : M. la facilitó, ...». (ASGEV.001).

. «... hace alusión al año pasado indicando que gracias a los alumnos de magisterio podían reunirse todos en horario lectivo y así se pudo hacer algo ...». (JRDI.002, 12-12-90).

Ha hecho posible la formación permanente del profesorado en el propio centro al reflexionar sobre problemas que les preocupaban referidos a la práctica educativa; y lo que es más importante, los profesores se han concienciado de la conveniencia de la formación ligada a problemas reales y vivida en el contexto de trabajo. Todo ello ha tenido clara repercusión en la práctica y se ha traducido en realizaciones concretas; la actividad intensa, la riqueza de situaciones descrita en la fase ejecución, lleva a afirmar que los participantes se familiarizaron con actividades de investigación y se implicaron en investigaciones:

«E.: ...la experiencia ha ido dirigida, a conseguir formación permanente del profesorado desde el propio centro, porque se ha comprobado que vamos a congresos, hacemos cursillos, licenciaturas...
M.: pero ..., sí, sí, ya.
E.: ... en realidad con todo aquello al final olvidamos lo fundamental.
M.: que es la práctica en el centro y que ...
E.: es mejorar la enseñanza del centro.
A.:... el propio centro, que es el objetivo central.». (JRGEV.002).

«Se presentó un Proyecto de Investigación con la temática en la que venimos trabajando «Departamentos Didácticos y Equipos Docentes unidades organizativas propulsoras de cambio», para realizarlo durante el próximo curso.». (JRDI.001).

Se ha revelado como fórmula de formación inicial excelente. La participación exigida en esta experiencia a los alumnos de magisterio expresada en la primera cita ha dado lugar a que vivieran profundamente su papel de profesor. Han intervenido en multitud de actividades distintas hecho que consideramos proporcionó una formación inicial muy rica dirigida a diversos campos: a) actividades docentes como verdaderos profesores al cargo de la clase, b) actividades de trabajo colaborativo al asistir a las reuniones con profesores y c) actividades investigadoras al hallarse inmersos en una investigación y tener que familiarizarse con instrumentos de recogida de datos que, unas veces, han realizado (diarios), otras, validado (cuestionarios, escalas de valoración, etc.) y en cualquier caso han vivido ese ambiente especial,

rico y activo que, sin duda, influirá en sus actuaciones futuras. La segunda cita constituye el testimonio del profesor más escéptico del centro que valora las prácticas de enseñanza realizadas, positivamente.

«E.: ... Los alumnos de tercero de magisterio al hacer sus prácticas han participado también en esta experiencia de forma muy notable, ¿no? ...». (JRGEV.001).

«V.: ... las prácticas de magisterio resultan siempre hechas un asco, ¡ahora!, esta iniciativa me parece muy positiva. Primero estás actuando tú, te estás interesando por el funcionamiento ...». (JRGEV.002).

Los profesores expresan su convencimiento de que gracias al desarrollo de esta experiencia, han logrado proporcionar unas prácticas ricas y activas a los alumnos de magisterio, colaborando muy positivamente en la mejora de la formación inicial de futuros maestros; las citas muestran muy parcialmente la actividad realizada por los alumnos de magisterio durante las prácticas dando idea, no obstante, de los papeles de gran responsabilidad desempeñados por éstos; realmente se puede afirmar que la actividad desplegada constituye una excelente fórmula de formación inicial.

«E.: ... Que conocieran vuestra manera de hacer, de motivar, de obrar, de evaluar, de todo esto.

Ma.: eso sí lo hemos logrado nosotros, porque aquí se han presentado días con cosas señaladas, con nosotros y las chiquillas quizás han estado a la altura o mejor que nosotros.». (ASGEV.001).

«E.: ... En el sentido de coordinarse muy bien y algunas veces darles protagonismo.

M.: si eso no hace falta que lo digas, lo vienen haciendo ya.». (ASGEV.001).

Al hablar de limitaciones que el trabajo colaborativo encuentra en su puesta en práctica, destacamos la que hemos denominado «inestabilidad administrativa» reflejada en múltiples situaciones, tales como, provisionalidad del profesorado, tardanza de la administración educativa en atender peticiones relativas a organización del centro (concesión de jornada continua, medios adecuados etc.). En esta ocasión, nos referimos a los cambios frecuentes de profesorado que hace imposible la continuidad requerida para abordar tareas prolongadas como son las de trabajo colaborativo. La experiencia vivida nos dice que por muy fuerte que sea el deseo de colaborar en algunos profesores, es claro que al ser destinados a otros centros y lugares, las posibilidades de participar son nulas.

«E.: ¿es que tú piensas que no vas a estar aquí el año próximo?

Mb.: no lo sé, me han propuesto en la comisión de servicios, cuando ya esté en comisión de servicios pues lo mismo estoy aquí, que en otro sitio...

Mb.: ... pero de todas maneras si estoy en otro lado me admitís también, que seguir en ésta área de lenguaje es lo que a mí me interesa.». (ASGEV.001).

El tiempo parece ser el peor enemigo del trabajo colaborativo, los profesores se quejan sistemáticamente del poco de que disponen aún para la preparación de la tarea a desarrollar en el aula; también hacemos referencia al tiempo necesitado por el agente externo en su labor de coordinación; realmente, coordinar el trabajo colaborativo, es una tarea compleja que requiere mucha dedicación:

«E.: ... lo que he hecho durante este año trabajar con profesores, elaborar datos, analizar datos, ...». (ASGEV.001).

El proceso de trabajo colaborativo es lento y precisamente ello puede generar desánimo. En la cita mostramos actitudes de impaciencia por parte de uno de los miembros del equipo directivo, que desearía ver resultados inmediatos en el aula.

«V.: ...para mí solo le falta un paso. Lo que hemos hablado ahí, lo que hemos llegado a comprender, el problema y tal, ¿lo hemos aplicado luego a nuestra aula?

Director y Jefe de Estudios: es que no ha habido tiempo, estamos todavía en la fase de calentar motores.». (JRGEV.002).

Entre las conclusiones, los profesores expresan repetidamente la dificultad que conlleva trabajo en equipo. Varias son las causas originadoras de tal complejidad, fundamentalmente aluden a la imposibilidad de libre elección de los componentes en la constitución del grupo, también se apunta como elemento obstaculizador, la tendencia bastante frecuente, en los miembros del equipo, a imponer las propias ideas:

«A. : ... los que nos movemos en estos terrenos es muy difícil porque para que exista un trabajo en equipo debe de surgir este de manera espontánea, no impuesta.». (JRGEV.002).

«V. : ... cuando en tu situación profesional tienes que formar un equipo, casi siempre defiendes tus presupuestos como los mejores, te cuesta mucho trabajo admitir los de los demás ...». (JRGEV.002).

Los profesores dejan entrever que no es fácil aceptar a un agente externo y de ello se deriva que le exigen una serie de condiciones o características, entre las que

destaca el talante abierto que debe caracterizarle, el carácter democrático que debe orientar las relaciones y, sobre todo, se le exige desarrollar trabajo serio y constante:

«Rf.: Yo te digo a ti que entran 70 por esa puerta haciendo algo la mitad que tú y aquí no se comen ni una rosca. !Y el que esté contrario ... !decid que no!

R.: Si, es que hay que saber llevar las cosas.

Rf.: Mira como todos están diciendo que sí (risas).». (JRGEV.002).

«E.: sí, sí todavía, bueno los maestros lo que quieren ver es trabajo en la persona que viene.

Ma.: exactamente.

E.: y responsabilidad.

L.: no, responsabilidad y trabajo. Y que no vengan a estar tomándote notas ... Dejar que tomen contacto con la escuela o que el maestro se abra, porque si no, el maestro no se abre.». (ASGEV.001).

Se puso de manifiesto en repetidas ocasiones que los profesores trabajan con gusto en horario lectivo y por el contrario rechazan trabajar fuera de horario escolar. Las citas que presentamos son sumamente esclarecedoras al respecto:

Mb.: Que tu proyecto tiene éxito porque es un tiempo que estás aquí, que tienes que estar aquí, entonces pues te aprovechas y te formas y te gusta, no es que no te guste, te gusta, pero que cuentes con eso.». (ASGEV.001).

«M.: ... las cosas que se ponen a nivel fuera de la escuela ¿por qué no tienen éxito?, porque tienen que disponer de otro tiempo y estamos muy cansados, primero dicen a las 5 luego a las 6, luego a las 7 y luego a las 8; como no sea una cosa muy puntual, un congreso, un cursillo, que a ti personalmente te interesa, los maestros salen a las 5 y si el director no se lo exige se van.

L.: Los maestros salimos a las 5, a las 5 te espero en mi casa. (Risas).». (ASGEV.001).

Los profesores no son partidarios de que se repartan tareas en la primera fase, que constituye el comienzo del trabajo, pues, temen que algunos compañeros, que aún no se sienten demasiado implicados, abandonen ante tal hecho, por lo que parece más oportuno proceder a la asignación de tareas sólo si se asume o posee tradición colaborativa; en caso contrario, sólo después de transcurrido un período largo de tiempo en que los profesores hayan asumido las ventajas de la medida:

«E.: ...no se puede achuchar demasiado, sobre todo, en una primera etapa,

cuando vean una empresa común donde han colaborado imagino que...porque...¿recuerdas que quería repartir tareas?

Directivos: si, si. (risas)

M.: ¡Buenas están las tareas y las responsabilidades!

E.: pero con el tiempo, digo yo que poquito a poco, ya nos conocemos todos, y nos llevamos bien.». (JRGEV.002).

Presentamos sólo algunas de las sugerencias derivadas del desarrollo que constituyó el proyecto de mejora y la experiencia de trabajo colaborativo vivida, de ella se deduce que es conveniente:

* fijar metas cortas:

«V.: ...me atrevo a recordar un principio ... y son objetivos pequeños a la hora de llevar a la práctica,

objetivos muy pequeños, fáciles de conseguir.

E.: si, si ... creo que debe haber tiempos más o menos largos, pero objetivos muy sencillos y fáciles de conseguir, porque si no viene la acumulación del trabajo...

V.: ... mucho más concretos y fáciles de conseguir, tienen que ir muy dosificados...» (JRGEV.002).

* tener en cuenta la preferencia de los profesores por lo práctico o concreto:

«M.: bueno, sería el propósito de demarcar unos objetivos muy concretos.

V.: exactamente, no vayamos a que los árboles no nos dejen ver el bosque, ahora vemos un árbol, luego otro, no nos vamos a mirar ocho árboles al mismo tiempo.». (JRGEV.002).

* lograr el reconocimiento oficial de la experiencia:

«Ma.: ¿...liberar a los profesores esta hora y media tiene cabida dentro de la ley? me lo he preguntado muchas veces.

E.: ...no sé si tiene cabida o no dentro de la ley, pero sí sé que han dado permiso en la Delegación, y está respaldado.

Ma.: O sea, ¿que está totalmente respaldado por la Delegación?.

E.: Está respaldado por la Delegación a nivel de proyecto, ...». (AS-GEV.001).

* preparar al máximo las sesiones de trabajo colaborativo.

* evitar horarios «no lectivos» o de permanencia en el centro en la realización de estas tareas.

* incentivar a los profesores convenientemente para que acepten realizar trabajo colaborativo:

«M.: ... fue una de las líneas básicas de actuación del Equipo Directivo cuando se hizo cargo del centro hace cuatro años, el compromiso para llevar adelante el trabajo ... pero el problema de la huelga ... enfrió, fue un jarro de agua fría, ¡un jarro no! fue un depósito de agua fría encima de nosotros y hubo una reacción tal ...

V.: un abandono casi.

M.: un abandono sí, un abandono total.

A.: casi !no!, total.». (JRGEV.002).

5.4. Formulación y contraste de hipótesis

En nuestra investigación las hipótesis emergen de los datos, las entendemos similares a conjeturas sobre relaciones entre categorías de significado (códigos) y las sometemos a verificación mediante el programa AQUAD 3.0. Con ellas pretendemos contrastar en qué medida la relación hallada entre códigos es más o menos potente, si aparece en casos aislados o por el contrario responde a un modo regular y constante de proceder. A nuestro juicio, dichas hipótesis una vez verificadas positivamente podrían considerarse conclusiones acerca de relaciones entre categorías de significado. Constituye un modo de comprobar con rigor la regularidad con que se han producido los resultados, además muestra los acontecimientos más tratados y por tanto, en este caso, configuradores de la esencia del trabajo colaborativo. Nos hallamos ante los pasos 3 y 4 del modelo de análisis utilizado en nuestra investigación.

El nivel de significación que establemos es de veinte líneas, o sea, cuando indicamos que existe relación entre códigos queremos decir que un determinado código irá seguido de otro en un radio de acción de veinte líneas de texto. Como ejemplo de lo dicho, mostramos la formulación de una hipótesis con su correspondiente prueba de contraste en tabla nº 5.

Partiendo de los «diarios de los profesores auxiliares» mostramos la prueba de contraste en uno de ellos. Observamos que debido a su extensión se halla fraccionado en dos partes asd91011 y asd91012; en la primera, el número de veces que aparecen los códigos estudiados es menor, ello puede deberse al hecho de hallarse el autor en su primera fase de prácticas, caracterizada por la toma de contacto con la realidad en la que predomina la observación y preparación necesaria que requiere el enfrentarse a una clase como responsable total de su explicación y desarrollo. En la segunda, la frecuencia de actuaciones ha aumentado y podríamos decir que el alumno de magisterio se ha incorporado de lleno y comparte la responsabilidad de la enseñanza-aprendizaje del grupo de escolares de forma conjunta con el profesor del aula. La relación hallada entre los códigos comparados podríamos considerarla perfecta (a cada código RPP le sigue un código RPD), ello demuestra que la actuación de los alumnos de magisterio suele estar apoyada y respaldada por los profesores, constantemente.

El contraste de la hipótesis (disponible en Molina, 1993) es positivo en el total de los diarios analizados para ambos centros, igual se puede decir de un curso y

Tabla nº 5
 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS TIPO 2 Y SU CORRESPONDIENTE
 PRUEBA DE CONTRASTE

EJEMPLO DE HIPÓTESIS Y PRUEBA DE CONTRASTE
Los alumnos de magisterio suelen describir su actuación en el aula generalmente en presencia del profesor (RPP), respaldada constantemente por éste (RPD).
RPP-RPD (Hipótesis tipo 2)
***** asd91011.cod 011: 1636 1642 RPP — 1636 1642 RPD
***** asd91012.cod 012: 2784 2786 RPP — 2784 2786 RPD 012: 2812 2816 RPP — 2812 2816 RPD 012: 2893 2909 RPP — 2893 2909 RPD 012: 3141 3169 RPP — 3141 3169 RPD

otro; no existen diferencias al respecto por lo que se puede deducir que la tendencia de los profesores implicados en la experiencia, concienciados de la responsabilidad adquirida respecto a la formación de futuros maestros, suele ser la de considerar que es deseable su presencia en el aula, apoyando y orientando el desarrollo de las actuaciones de los alumnos de magisterio, constantemente, antes que dejarlos solos.

6. CONCLUSIONES

6.1. Derivadas de la fase diagnóstico

Los profesores aconsejan una serie de pautas de acción que favorecerá el buen funcionamiento de departamentos didácticos y equipos docentes entre las que destacan: evitar grupos excesivamente grandes, plantear muy claramente las funciones de departamentos didácticos y equipos docentes, plantear programas de acción concretos y operativos, organizar exhaustivamente el trabajo a realizar, evitar pérdidas de tiempo que generan poco rendimiento y por tanto desánimo.

Para mejorar la organización y funcionamiento de las sesiones de trabajo colaborativo, los profesores recomiendan una serie de medidas dignas de tener en cuenta; entre ellas destacan: fijar y efectuar reuniones periódicas a fin de ir afianzando el hábito de trabajo en equipo, establecer los horarios de reuniones en el Plan de Centro, velar porque éstos se cumplan (celebración real de las reuniones), establecer la frecuencia de las mismas (periodicidad), determinar el número de reuniones (sólo las precisas para evitar monotonía), evitar la celebración de las reuniones al final de una jornada completa de trabajo, tratar temas técnicos de interés para el profesorado, prepararse exhaustivamente y evitar dispersión que genera desaliento y poca fe en el trabajo colaborativo.

Soluciones tales como: períodos largos de formación, rechazo de cursos, trabajo en equipo desde la escuela, unido a la insistente demanda de realizar dichas tareas en horario escolar, hace pensar que los profesores son partidarios de la formación desde el propio centro, reclamando por lo general, fórmulas de colaboración, apoyo y asesoramiento externo, hallándose dispuestos a aceptar ayuda del exterior y a emprender empresas comunes.

Los profesores consideran la «reflexión», medida facilitadora de trabajo colaborativo, entendiéndolo con ello: análisis crítico, colaborativo y periódico de problemas derivados del proceso educativo en general y del trabajo colaborativo en particular.

6.2. Derivadas de la fase ejecución

El tratamiento de temas dirigidos a reflexionar sobre la práctica, la exposición de experiencias y modos de hacer personales, generan clima de elevado interés; al contrario ocurre con los de corte eminentemente teórico.

La periodicidad semanal con que se celebran las reuniones se ha revelado necesaria y en ocasiones, insuficiente; así mismo, la duración de las sesiones de trabajo establecida en noventa minutos, ha resultado necesaria y en ocasiones insuficiente, ante el tratamiento de determinados temas.

El trabajo colaborativo en sí, realizado en departamentos didácticos y equipos docentes, se ha revelado como excelente fórmula de perfeccionamiento de profesores.

Hacemos alusión a las cualidades que a nuestro juicio han contribuido a la aceptación del agente externo debiéndose cuidar especialmente antes de iniciar un proyecto de mejora en los centros: 1) trabajo serio, continuado y preparación efectiva de las sesiones de trabajo colaborativo, 2) espíritu democrático, contar siempre con la opinión de la mayoría, 3) situarse al nivel de los profesores, 4) valorar sus conocimientos y experiencia, 5) consultar a los profesores todos los problemas planteados, a fin de que las decisiones sean tomadas en común, 6) sinceridad, 7) actitud de ayuda.

6.3. Derivadas de la fase evaluación

Los participantes en la experiencia califican el proyecto de mejora de plausible,

real, con grandes posibilidades de sobrevivir a la fase de mera experimentación, ello implica garantía de éxito y continuidad.

La colaboración Escuela de Magisterio-Centros Escolares impulsó el trabajo en equipo favoreciendo formación permanente e inicial del profesorado.

Los profesores entienden que el proyecto de mejora ha potenciado la formación permanente e inicial del profesorado mediante el trabajo colaborativo, creando situaciones variadas que enfrentan, a la realización de actividades variadas de diagnóstico, planificación, investigación etc.

Conviene partir del conocimiento de las razones por las cuales se considera el trabajo colaborativo una empresa sumamente compleja a fin de poder tomar las medidas oportunas y orientar la acción: 1) supone esfuerzo y tiempo, 2) no está compensado económicamente, 3) la movilidad del profesorado supone una seria dificultad, 4) coordinar varios niveles y ciclos es difícil, 5) falta de hábito de trabajo en equipo, 6) fuerte tendencia al individualismo, 7) dificultad en compatibilizar determinados caracteres, 8) coordinar esfuerzos entre varios profesionales es complicado.

La asignación de tareas entre los componentes del equipo debe aplazarse hasta que el grupo posea larga tradición en trabajo colaborativo, lo entienda, lo acepte y lo considere necesario.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J.M. (1989): *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- BARDIN, L. (1986): *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BENEDITO, V., FERRERES, V. y otros (1992): Lo que opinan los profesores de Primaria y Secundaria de Cataluña sobre su formación. En Marcelo, C. y Mingorance, P. (ed.) (1992): *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional I*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 245-266.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1983): *Resolución de 1 de septiembre de 1983 de la Dirección General de Ordenación Académica sobre la organización y funcionamiento de Centros de Educación General Básica dependientes de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. B.O.J.A. nº 78. Sevilla, 30-9-83.
- ESCUDERO, J.M. (1990): El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 189-221.
- ESCUDERO, J.M. (1991): Formación centrada en la escuela. En (GID): *El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID, Universidad de Sevilla, 7-36.
- FERRERES, V. (1992a): Conexiones Universidad-Centros: Acuerdos interinstitucionales y transmisión de conocimientos. En Villar, L. M. (coord.) (1992): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: FORCE, 52-58.
- FERRERES, V. (1992b): *El desarrollo profesional cooperativo en secundaria. Estudio de caso y propuesta de estrategias*. (Investigación Acceso a Cátedra). Tarragona: Universidad de Barcelona.
- FOX, D. (1987): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- GONZÁLEZ, M^a.T. (1990): Nuevas perspectivas en el análisis de las Organizaciones Educativas. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 27-46.
- GONZÁLEZ, M^a.T. (1991): La función del liderazgo instructivo como apoyo del desarrollo de la escuela. En (GID): *El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 40-41.
- GREENE, J.C.; CARACELLI, V.J. y GRAHAM, N.F. (1989): Toward a conceptual Framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255-274.
- JOYCE, B. (1990). (ed.): *Changing School Culture Through Staff Development. Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, Va.: Longman.
- KERLINGER, F. (1987): *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. México: Intera-mericana.
- KRIPPENDORFF, P. (1990): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- M.E.C. (1978): Nuevas Orientaciones Pedagógicas. Madrid: Escuela Española. (8ª ed.).
- M.E.C. (1990): *Ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*. B.O.E. nº 238, 4-9-90. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1992a): *Guía General. Infantil*. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1994): Centros educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de Acción», en *Comunidad Escolar*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- MAEROFF, G.I. (1993): Building teams to rebuild schools. *Phi Delta Kappan*, 74 (7), 512-519.
- MARCHINGTON, M., Wilkinson, A. & Ackers, P. (1993): Waving or drowning in participation. *Personnel Management*, march, 46-50.
- MILES, M. y HUBERMAN, M. (1991): *Analyse des données qualitatives. Recueil des nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boek, Université Bruxelles.
- MOLINA, E. (1993): *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada (Inédita).
- MURPHY, P.J. (1991): School Management Tomorrow: collaboration-collaboration-collaboration. *School Organisation*, 11 (1), 65-70.
- SERGIOVANNI, T.J. (1992): School as community. Implications for Leadership, en G.I.D. (ed.): *Cultura escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla: GID, 231-247.
- SHULMAN, L.S. (1989): Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*. Madrid/Barcelona: M.E.C./Paidós, 9-91.
- SIERRA, R. (1992): *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo. (8ª ed.).
- TESCH, R. (1990): *Qualitative Research. Analysis types software tools*. London: Falmer Press.
- TYLER, W. (1991): *Organización Escolar*. Madrid: Morata.
- VILLAR, L.M. y otros. El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. *Revista de Educación*. En prensa.
- VILLAR, L.M. y otros. (1992a): Desarrollo de un programa de mejora de la organización en centros educativos a partir de un modelo de organización participativa. *Memoria de Investigación. C.I.D.E.* Concurso Nacional de Investigación Educativa, 1989.
- VILLAR, L.M. y otros. (1992b): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada/Sevilla: FORCE/GID.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de Investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- YOUNG, K.H. (1993): Collaborative curriculum development: is it happening at the school level?, *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (3), 239-254.