



LA COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO DE PRIMARIA: RESULTADOS DE DOS ESTUDIOS DESCRIPTIVOS

PABLO JOEL SANTANA BONILLA (*)
JUVENAL PADRÓN FRAGOSO (*)

RESUMEN. El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de dos estudios acerca de las relaciones de trabajo entre el profesorado en centros de Educación Primaria. Después de ofrecer una breve panorámica de la investigación sobre la colaboración entre el profesorado, se describe el diseño de cada uno de los estudios. Finalmente, se exponen los principales resultados y algunas de las conclusiones obtenidas. A la luz de ambos estudios, la colaboración parece ser infrecuente en centros de Primaria: menos del 10% de los centros fueron identificados por el profesorado como colaborativos, mientras que más de la mitad de los centros se encuentran en categorías intermedias. En cuanto a las condiciones organizativas que favorecen la colaboración, en el primer estudio resultaron significativas la política institucional de apoyo al trabajo en equipo, la organización de espacios y tiempos, y el apoyo material. Sin embargo, en el segundo resultaron significativas la política institucional, la organización y la formación del profesorado.

INTRODUCCIÓN

La colaboración se ha convertido en un eslogan e incluso en una consigna habitual en el discurso sobre el cambio educativo, en general, y en la reforma educativa de los noventa, en particular. Pero, ¿hasta qué punto es una realidad en la práctica? Por otra parte, hoy en día los resultados de la investigación educativa han dejado claro que el trabajo del profesorado no ocurre en el vacío sino en contextos institucionales con unas características determinadas. Por ello, consideramos que el estudio de las condiciones organizativas que favore-

cen la construcción y desarrollo de relaciones de colaboración constituye una cuestión relevante de investigación.

El propósito de este artículo es presentar los resultados principales de dos estudios descriptivos acerca de las relaciones de trabajo entre el profesorado en centros de Educación Primaria de la isla de Tenerife. En la primera parte, presentamos una breve panorámica de la investigación sobre la colaboración entre el profesorado; En la segunda, describimos ambos estudios siguiendo el siguiente esquema: la enunciación del problema y los objetivos de investigación, y la descripción de la

(*) Universidad de La Laguna.

metodología de cada estudio (sujetos, instrumentos, procedimiento de recogida de datos y procedimiento de análisis de datos). Y, finalmente, exponemos los principales resultados de ambos estudios y las conclusiones obtenidas.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO: UNA BREVE PANORÁMICA

El estudio de las maneras en que el profesorado trabaja en los centros educativos no es un tema de investigación nuevo, hace más de dos décadas que se viene estudiando desde diversas perspectivas y con distintos objetivos. Lortie (1969) fue, quizás, de los primeros en utilizar el concepto de *aislamiento* para referirse al hecho de que la mayoría los profesores, a pesar de contar con varios compañeros en los centros, desarrollan su tarea de enseñanza en un contexto de privacidad y soledad. El aula es del dominio individual del profesor y, culturalmente, la mayoría de ellos tiene asumido que no deben interferir en el trabajo de otros colegas. El concepto de colaboración, aunque se utiliza desde hace bastante tiempo, no ha sido acotado con relativa precisión hasta hace poco. A continuación presentamos una breve revisión de diversas investigaciones acerca de la colaboración entre el profesorado.

Johnson (1977) exploró las implicaciones organizativas resultantes de dos innovaciones: la enseñanza en equipo y las escuelas de espacios abiertos. Sin embargo, nos detendremos en lo concerniente a la variable dependiente del estudio: la definición de la colaboración entre el profesorado. La utilización del término *enseñanza en equipo* la define Johnson (1977) de una manera más amplia que como habitualmente se había hecho, denominándola *colaboración entre profesores*. Este concepto lo define como «cualquier forma de interacción regular entre profesores relacionada con el trabajo» (Johnson, 1977, p. 9), distinguiendo

dos dimensiones: la proporción de profesores que colaboran (o extensión) y la intensidad de la colaboración. A partir de los datos recogidos se clasificaron los centros en cinco categorías: centros caracterizados por la ausencia de colaboración (*tipo 0*), centros con una colaboración poco intensa y poco extendida entre el profesorado (*tipo 1*), centros con una colaboración intensa pero poco extendida (*tipo 2*), centros con una colaboración poco intensa pero que abarca a una gran proporción del profesorado (*tipo 3*) y, por último, centros con una colaboración intensa y extendida entre el profesorado (*tipo 4*). De 188 centros estudiados el 26% pertenecía al tipo 0 (centros en los que predominaba el aislamiento), el 21% pertenecía al tipo 1, el 19% al tipo 2, el 22% al tipo 3 y al tipo 4 (centros altamente colaborativos) el 11%.

Little y Bird (1984) efectuaron un estudio en el que se plantearon examinar las condiciones que permiten introducir y mantener relaciones de trabajo conjunto en los centros escolares. Estos autores son 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; sin embargo, ambas se pueden manifestar de manera simultánea o aislada. Identifican tres modalidades de trabajo conjunto: la coordinación, la acomodación y la cooperación. *La coordinación* no requiere la presencia simultánea de los docentes dado que consiste en establecer un marco de referencia común (p.ej.: el horario, la planificación del currículum) y posteriormente llevarlo a la práctica individualmente. *La acomodación* tiene lugar cuando los profesores se adaptan unos a otros de manera unilateral para reajustar los posibles desequilibrios detectados (p.ej.: adaptar la enseñanza al nivel de los alumnos procedentes de un nivel anterior). *La cooperación* consiste en interacciones mutuas entre el profesorado con el propósito expreso de lograr algún pro-

ducto de la acción desarrollada conjuntamente (p.ej.: elaborar normas comunes respecto a la disciplina del alumnado, un método común para planificar lecciones).

Las principales conclusiones de su estudio fueron las siguientes:

- la distinción entre la coordinación, la acomodación y la cooperación, lo que permite aclarar la posibilidad de colaborar sin actuar cara a cara;
- el trabajo en equipo no supone partir de cero, sino que los nuevos miembros se pueden vincular a los acuerdos existentes con el objeto de ahorrar tiempo y energía;
- 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.

Por su parte, Zahorik (1987) centra su trabajo en un aspecto concreto de la interacción colegiada entre el profesorado: la ayuda mutua que el profesorado ofrece por medio de las conversaciones sobre la enseñanza en el aula. Las principales cuestiones de investigación fueron: hasta qué punto el profesorado intercambia ayuda acerca de la enseñanza en el aula y qué tipo de ayuda intercambian, con quién y dónde. Los datos se obtuvieron entrevistando a 52 profesores voluntarios de seis escuelas primarias con distintas características organizativas. En las entrevistas el profesorado manifestó practicar la ayuda colegiada principalmente en cuanto a materiales de enseñanza, disciplina, actividades de aprendizaje e individualización de la enseñanza. Parece que se muestra más partidario de la colaboración en los aspectos relacionados con el alumnado que en aquellos relacionados con la conducta docente. Se exponían diversos motivos para justificar dicho comportamiento: la conducta del profesorado es considerada menos importante que la del alumnado (43% del profesorado); la conducta del profesorado

es personal y privada (40%); la conducta del profesorado es idiosincrática (37%); la conducta del profesorado es intuitiva y difícil de comunicar (20%); y que la escasez de tiempo y oportunidades impide el intercambio (11%).

El objetivo principal del paradigmático estudio de Little (1982, p. 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 (primaria y secundaria) que se seleccionaron teniendo en cuenta el grado de implicación de sus miembros en proyectos escolares de desarrollo profesional y el grado de eficacia demostrable de la escuela. Para ello se clasificaron las escuelas según las puntuaciones del alumnado 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 a partir de 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. De 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 —que pudieran ser incorporados en futuros programas de desarrollo profesional en el distrito—, y del modo en que los profesores consiguen desarrollar de modo sostenido una enseñanza de calidad; de 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 pautas de naturaleza etnográfica. Se trabajó con

105 docentes y 14 miembros de los equipos directivos; en las escuelas de primaria se entrevistó al director y a todo el profesorado del centro; en los centros de secundaria se entrevistó al equipo directivo y a una muestra de profesores. También se llevaron a cabo observaciones en las aulas de 80 docentes, y en reuniones de formación, en pasillos, comedores escolares, reuniones de claustros, oficinas y espacios al aire libre.

La investigación revela que la interacción del profesorado se produce en torno a la práctica, es decir, a lo que se hace, con qué propósitos, en qué situaciones, con qué materiales y con qué resultados manifiestos. Little (1982) llega a la conclusión de que cuanto más concreto sea el lenguaje conocido y dominado por los profesores para la descripción, análisis e interpretación y evaluación de la práctica de la enseñanza, mayor será la utilidad de la interacción y la influencia que pueda tener en las prácticas de enseñanza. 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. Además, a mayor exigencia en aquéllas, mayor será el riesgo percibido al participar y más destacadas serán las sanciones oficiales en generar participación. Posiblemente, la aportación más interesante de este trabajo sea haber demostrado que la mejora profesional no es una empresa individual, sino un fenómeno esencialmente organizativo, siendo la propia escuela el medio más idóneo para el desarrollo profesional del profesorado.

Sin embargo, a pesar de la diversidad de enfoques, hay algo acerca de lo que coinciden los investigadores en este campo: la colaboración es algo infrecuente en la mayoría de los centros educativos. Por tanto, una de las cuestiones clave es: *¿Bajo qué condiciones se podría esperar encontrar relaciones entre docentes que sean lo suficientemente rigurosas y duraderas para tener algún efecto demostrable sobre*

las concepciones y las prácticas de enseñanza? (Little y Bird, 1984, p. 8). Según Little (1990a). Existen dos condiciones que parecen cruciales: la interdependencia y la oportunidad. La interdependencia ha sido un concepto utilizado de modo recurrente por quienes han estudiado las relaciones de trabajo entre profesores. Según Little (1990a, p. 182) «el profesorado es interdependiente cuando debe depender mutuamente para desarrollar su tarea de enseñanza, aparte de sus preferencias personales». La interdependencia no es algo que se escoge sino que, de alguna manera, viene impuesta por las circunstancias. Sin embargo, para que la acción conjunta sea significativa, la interdependencia debe ser percibida o sentida por el profesorado. Sin embargo, no es suficiente tener claro la necesidad de trabajar de modo conjunto con colegas, ya que no puede ocurrir cuando es imposible o demasiado costoso en términos políticos, organizativos o personales. A esto Little (1990a) lo denomina *oportunidad*.

La interdependencia y la oportunidad no siempre van juntas. Puede haber docentes que tengan claro que dependen unos de otros en aspectos que son relevantes para su trabajo profesional, pero no tener la oportunidad de trabajar juntos para beneficio mutuo. Pero, también puede haber docentes que tengan la oportunidad de trabajar juntos pero que no entiendan de qué les sirve o qué beneficios obtendrán con ello. Dentro de lo que Little (1990a) conceptualiza como oportunidad, pueden incluirse una serie de *condiciones organizativas* que favorecen la emergencia de relaciones colaborativas. Esto no significa que su sola presencia tenga como resultado la colaboración, sino que pueden contribuir a su surgimiento.

Una primera condición es la *política institucional y el apoyo administrativo* que hace referencia al apoyo simbólico y a las recompensas que, desde la política institucional del centro o de la administración, atribuyen valor al trabajo cooperativo.

Ejemplo de ellos es que el director y otras personas en posiciones de liderazgo en la escuela, promuevan la colegialidad expresando su valoración positiva del trabajo conjunto, describiendo con cierto detalle cómo entienden el trabajo en equipo u organizando el tiempo y otros recursos de modo que se favorezca la colaboración.

La organización interna del profesorado y el liderazgo instructivo en la escuela es otra condición que tiene que ver con la distribución de funciones de enseñanza y de liderazgo instructivo. La reorganización en equipos en la escuela como unidad organizativa incrementa la interacción, la influencia colegiada y recíproca entre el profesorado, sin embargo, en sí misma no garantiza que haya trabajo cooperativo. Por otra parte, uno de los aspectos clave en una política de trabajo en equipo parece ser una forma de organización donde el liderazgo es ampliamente distribuido entre las personas responsables de la gestión del centro y los mismos docentes.

Una tercera condición organizativa para el trabajo conjunto es *la influencia del profesorado en asuntos relacionados con el currículo y la enseñanza*. La inversión de tiempo y esfuerzo en la planificación en equipo depende en gran medida del margen de acción que tiene el profesorado para tomar decisiones en aspectos cruciales del currículo como: la selección de materiales, la asignación de tareas y el agrupamiento de alumnos, las actividades en el aula o la evaluación de los alumnos. El trabajo conjunto requiere algún tema de importancia sobre el que trabajar. Por otro lado, es más probable que se formen equipos cuando el trabajo a realizar es lo suficientemente complejo como para requerir el esfuerzo de dos o más personas, y cuando éste hace posible que los logros del equipo superen los que podría alcanzar cada miembro por separado.

La organización del tiempo y el horario general del centro es otra condición para la colaboración. Los períodos comunes

de planificación, las reuniones periódicas de equipos y el uso eficaz del tiempo sin docencia, son aspectos que contribuyen al trabajo cooperativo entre profesores. Las oportunidades para el trabajo colaborativo aumentan o disminuyen según sea la distribución de horas de docencia y de permanencia de los profesores en el centro. El horario general determinará, por ejemplo, si dos profesores que tienen intereses en común podrán tener tiempo para verse durante la jornada escolar y permitirá o no que todo el profesorado del centro disponga de un período de tiempo en el cual reunirse periódicamente.

Una quinta condición para el trabajo conjunto es *la formación y asesoramiento para el trabajo en grupo*. Los grupos de profesores que funcionan eficazmente lo hacen en parte porque desarrollan habilidades específicas y acuerdos concretos que rigen su trabajo conjunto, lo cual también es indispensable aun en situaciones de colaboración menos formales. Por último, *el apoyo y disponibilidad de recursos materiales y humanos* es otra condición organizativa que favorece la colaboración. Esto se concreta, por ejemplo, en la disponibilidad y calidad de textos de referencia y otros materiales, equipos para hacer copias, y asesoramiento en problemas específicos.

PRESENTACIÓN DE DOS ESTUDIOS DESCRIPTIVOS

EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El propósito general de ambos estudios era investigar las *relaciones de trabajo entre el profesorado de Educación Primaria*. Como entendemos que tiene poco sentido llevar a cabo una investigación con el único propósito de identificar qué tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado era característica de diversos centros educativos, nos pareció adecuado tomar en cuenta otras variables para estudiar su posible relación.

Por ello, al primer planteamiento añadimos la identificación de aquellas variables organizativas que pudieran estar relacionadas con los distintos tipos de relaciones de trabajo del profesorado. De ahí, surgieron el resto de los objetivos básicos de la investigación que pueden resumirse de la siguiente manera:

- Identificar el tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado dominante en centros de Educación Infantil y Primaria de la isla de Tenerife¹.
- Explorar las posibles conexiones entre dichas relaciones de trabajo y las condiciones organizativas: la política institucional, la organización interna del profesorado en el centro, la organización de espacios y tiempos, la formación para el trabajo en equipo, el apoyo material y el asesoramiento externo.
- Sondar la vinculación de otros factores organizativos y sociodemográficos: tamaño del centro, niveles de enseñanza que se imparten, características de antigüedad en la docencia y en el centro, situación administrativa del profesorado, pertenencia al equipo directivo actual y pertenencia al equipo directivo con anterioridad, con las relaciones de trabajo y con las condiciones organizativas para el trabajo en equipo.

No hemos tratado de construir explicaciones acerca de los procesos internos a cada uno de los aspectos señalados, sino describir la determinación del tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado, y en especial el estilo colaborativo, en función de las condiciones organizativas del centro.

El primer estudio tuvo un carácter descriptivo ya que se pretendía, no tanto explicar los procesos de trabajo conjunto entre el profesorado y sus consecuencias,

sino, más bien, identificar el tipo de relaciones de trabajo dominante entre el profesorado en una muestra relativamente amplia de centros escolares y proporcionar pistas acerca de la posible relación de diversas variables organizativas con el tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado. Aunque no se intentaba buscar relaciones causales entre las variables estudiadas, partimos de los siguientes supuestos como marco interpretativo de los objetivos generales ya expuestos:

- Se espera que los niveles altos en el estilo de trabajo colaborativo se vean confirmados con apreciaciones elevadas en las condiciones organizativas del centro (mejor valoración de la política institucional, de la organización interna del profesorado, etc.).
- En los centros de menor tamaño será más frecuente encontrar relaciones de colaboración que en los de mayor tamaño.

En el segundo estudio se intentó buscar relaciones causales entre variables, añadiéndose a los supuestos anteriores la siguiente hipótesis de trabajo: La participación de variables personales del profesor y del contexto (antigüedad, participación o no en el equipo directivo actual y/o el anterior, etc.) en la explicación del estilo de trabajo colaborativo, no representa un valor estadístico significativo, indicando que éste está más bien en relación con las condiciones estructurales de cada centro, como son las condiciones organizativas.

ESTUDIO I

SUJETOS

Se tomó como población los 174 centros de Educación Infantil y E. Primaria de 8 o

(1) En ambas investigaciones la Educación Primaria estaba en proceso de implantación por lo que en un mismo centro había ciclos correspondientes a Educación Primaria y otros correspondientes a la ahora extinta EGB.

más unidades de la isla de Tenerife. Inicialmente la muestra estaba compuesta por 61 centros, seleccionados mediante un procedimiento de muestreo aleatorio por estratos según su tamaño (centros de 8 a 15 unidades; de 16 a 23 unidades; y de 24 o más unidades). No se consideraron otro tipo de variables, como p.ej. urbano/rural, debido a que, por el escaso tamaño de la población, eso habría requerido una muestra muy numerosa a la que no era posible hacer frente con los recursos humanos y materiales disponibles. Finalmente, se recogieron datos válidos de 22 centros², según la siguiente distribución: 9 centros del primer tipo, 6 centros del segundo, y 7 centros del tercero. La muestra de profesorado que contestó los cuestionarios fue de 267 docentes.

INSTRUMENTOS

Se utilizaron cuatro instrumentos: una ficha de datos del centro, un guión para una entrevista estructurada con algún miembro del equipo directivo y dos cuestionarios para todo el profesorado del centro. En este trabajo presentaremos los datos recogidos en los cuestionarios.

El cuestionario *Tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado* consta de 4 dimensiones (apertura, planificación conjunta, visibilidad y apoyo mutuo) graduados en una escala de 1 a 4. Fue construido a partir de las cuatro prácticas encontradas por Judith W. Little (1982) que aparecían con más frecuencia entre el profesorado de centros en los que predominaban normas de colegialidad. Estas cuatro prácticas constituyen el polo derecho del cuestionario

y caracterizan relaciones de colaboración. El polo izquierdo lo constituyen cuatro prácticas que aparecen en centros donde predominan las normas de individualismo y no interferencia, y caracterizan relaciones de aislamiento (Feiman-Nemser y Floden, 1986; Glickman, 1985; Hargreaves, 1991; Lanier y Little, 1986; Lortie, 1977):

- ausencia de dialogo profesional,
- planificación individualista,
- privacidad del trabajo en el aula, y
- no interferencia en la labor profesional de los colegas.

En los puntos intermedios de cada ítem aparecen prácticas que se pueden situar entre ambos polos. Las prácticas del polo izquierdo responden a relaciones de aislamiento extremo o autocracia, las prácticas del punto 2 también responden a relaciones de aislamiento aunque menos cerrado, las prácticas del punto 3 responden a relaciones de cooperación, mientras que las prácticas del polo derecho responden a relaciones de colaboración. Este cuestionario se utilizó para medir la variable relaciones de trabajo entre el profesorado. Aplicando una prueba estadística³, se asignó a cada centro una puntuación de 1 a 3 según las siguientes categorías:

- 1 = predominan las relaciones de aislamiento (polo izquierdo y punto dos de cada dimensión);
- 2 = predominan las relaciones de cooperación (punto tres);
- 3 = predominan las relaciones de colaboración (polo derecho).

El cuestionario *Condiciones organizativas para el trabajo en equipo* consta de 30

(2) Se utilizaron para el análisis cuestionarios de 22 centros escolares por encontrarse el resto incompletos. El criterio que se utilizó para considerar los datos básicos fue que lo contestasen al menos un tercio del profesorado total del centro.

(3) Se trata de la prueba de una muestra de Kolmogorov-Smirnov. Para ubicar a cada centro en la *Escala relaciones de trabajo entre el profesorado* se agregaron las puntuaciones por centro y se aplicó la citada prueba. Cuando ésta dio significativa situó al centro en la categoría con más puntuación. Se creó una categoría nueva para aquellos centros en los que la prueba no fue significativa.

ítems graduados en una escala de 1 a 6, según la siguiente denominación: en ninguna medida, en poca medida, en alguna medida, en bastante medida, en gran medida, totalmente. Los 30 ítems están agrupados en seis dimensiones que corresponden a las siguientes variables: *política institucional* (ítems 1-6), *organización interna del profesorado* (ítems 7-12), *organización de espacios y tiempos* (ítems 13-16), *formación en el trabajo en grupo* (ítems 17-20), *apoyo material* (ítems 21-26) y *asesoramiento externo* (ítems 27-30).

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Los datos de esta investigación se recogieron en dos fases durante dos cursos escolares, según el siguiente procedimiento:

- Conversación telefónica con algún miembro del equipo directivo, explicándole que el centro había sido seleccionado para participar en una investigación sobre el trabajo en equipo entre el profesorado y se solicitaba una entrevista personal para concretar la participación que se requería del profesorado del centro.
- Entrevista personal con el director o con el equipo directivo. En esta entrevista se explicaba con más detalle el objeto de la investigación y la participación que se solicitaba de los profesores. En caso afirmativo, se acordaba un día para el cuestionario y la entrevista y se entregaba la ficha del centro para su cumplimentación.
- A partir de aquí se abrían dos posibilidades: una reunión con el profesorado en la que éstos contestaban individualmente, pero al mismo tiempo, el cuestionario o la recogida de los cuestionarios que habían sido rellenados de modo individual, pero separadamente.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

Las principales variables del estudio son las siguientes:

- *Relaciones de trabajo entre el profesorado*: tipo de interacción que mantiene habitualmente entre sí con respecto a las tareas de enseñar.
- *Tamaño del centro*: cantidad de alumnos y profesores que tiene un centro, medido en función del número de unidades.
- *Política institucional del centro en relación con el trabajo en equipo entre el profesorado*: medidas de carácter institucional que se toman en un centro para favorecer el trabajo colaborativo.
- *Organización interna del profesorado*: el modo en que los profesores se organizan internamente.
- *Organización de espacios y tiempos*: la distribución de los horarios, así como la asignación de espacios para el trabajo en equipo.
- *Formación y apoyo al trabajo en grupo*: la formación que el profesorado ha recibido para trabajar en equipo y el apoyo con que cuenta.
- *Disponibilidad y uso de recursos materiales*: los recursos de que dispone el profesorado para desarrollar sus tareas de enseñanza y al modo de organizar su uso en el centro.
- *Asesoramiento externo al trabajo del profesorado*: el asesoramiento que pueden recibir los profesores en temas determinados. En este estudio se utilizaron escalas nominales y ordinales y, por consiguiente, herramientas de estadística no paramétrica.

ESTUDIO II

SUJETOS

Se tomó como población los centros de Educación Infantil y Educación Primaria de

ocho o más unidades de la isla de Tenerife, que en el momento en que se recogieron los datos ascendían a 162. Inicialmente la muestra estaba compuesta por 63 centros, seleccionados mediante un procedimiento de muestreo aleatorio por estratos, según la distribución siguiente: 50 centros de 8 a 23 unidades y 13 centros de 24 o más unidades. El criterio utilizado para clasificar y seleccionar los centros fue su tamaño. Finalmente, se recogieron datos de 53 centros, según la siguiente distribución: 45 centros (8 a 23 unidades) y 8 (24 o más unidades). El profesorado participante ascendió a 237.

INSTRUMENTOS

Se utilizaron tres instrumentos: un guión para una entrevista estructurada con algún miembro del equipo directivo y dos cuestionarios para todo el profesorado del centro. En este trabajo presentaremos los datos recogidos con los cuestionarios.

Se volvió a utilizar el primer cuestionario del Estudio I –*Tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado*–, pero mejorado. Se partió de la existencia de dos polos extremos en cuanto a relaciones de trabajo entre el profesorado –el aislamiento y la colaboración– pero además se tuvieron en cuenta dos situaciones intermedias: *la apertura y la coordinación*. Estas últimas se contemplaron como situaciones donde no predominaban ni el aislamiento ni la colaboración en su sentido estricto, de ahí, que integráramos a dichas categorías en un espacio común y que denominamos poco colaborativo. En este caso se empleó 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 individualistas con cierta apertura;
- 3 = predominio de las relaciones de coordinación, y
- 4 = predominio de las relaciones de colaboración.

También se utilizó el cuestionario *Condiciones organizativas para el trabajo en equipo* del primer estudio con algunas modificaciones. Esta versión del cuestionario consta de 38 ítems, ocho más que en la primera (Santana, 1995), graduados en una escala de 1 a 4. La graduación responde a los siguientes criterios: en ninguna medida, en alguna medida, en bastante medida y en gran medida. Los 38 ítems aparecen integrados en siete dimensiones que se corresponden con las variables siguientes: *política institucional* (ítems 1-6), *organización interna del profesorado* (ítems 7-13), *organización de espacios y tiempos* (ítems 14-17), *formación del profesorado en el trabajo en equipo* (ítems 18-21), *apoyo material* (ítems 22-27), *asesoramiento externo* (ítems 28-31) y *organización del profesorado en el ciclo* (ítems 32-38).

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos a través de los cuestionarios se desarrolló durante el primer semestre de un curso escolar. Las entrevistas se realizaron durante el primer semestre del curso siguiente. El proceso se desarrolló en dos fases:

- *Reparto de los cuestionarios en todos los centros de la muestra obtenida:* Primero, se entregó una carta a cada uno de los colegios solicitándoles su colaboración y explicándoles en qué consistiría la misma; un segundo paso consistió en concretar y realizar una visita al centro, en la que se tenía una entrevista con el director o varios miembros del equipo directivo, se explicaba con mayor detalle el carácter de la investigación y el tipo de participación solicitado, y se entregaban los cuestionarios.
- Recogida de los cuestionarios en los centros participantes previa concertación de fecha.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizó un diseño correlacional, *ex post facto*, con la finalidad de observar las relaciones entre determinadas variables estructurales y los estilos y modos de organización y colaboración del profesorado en los distintos centros. La variable *criterio* principal fue el *estilo de trabajo del profesorado*. Esta variable se refiere al tipo de interacción que mantiene el profesorado habitualmente entre sí en relación con las tareas de enseñar. Como variables predictoras se utilizaron las siguientes: *Política institucional del centro con relación al trabajo en equipo entre el profesorado; Organización del profesorado en el centro; Organización de espacios y tiempos; Formación y apoyo al trabajo en grupo; Disponibilidad y uso de recursos materiales; Asesoramiento externo al trabajo de los profesores y Organización del profesorado en el ciclo*. 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, se tuvieron en cuenta algunos de los determinantes sociodemográficos.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

RESULTADOS

Respecto a las *relaciones de trabajo entre el profesorado*, los resultados del Estudio I muestran que las relaciones de colaboración no son algo frecuente en los centros de Educación Primaria que componen la muestra analizada. De la muestra final de 22 centros, sólo en 2 (el 9%) parecen predominar relaciones de colaboración y uno (el 4,5%) mostró una tendencia a la cooperación. En 11 centros (50%) no predominaba de modo significativo ningún tipo de relación de trabajo, aunque cinco ellos manifestaban una tendencia a la apertura y cuatro una tendencia a la cooperación. En los 8 centros restantes (36,3%) predominaban relaciones de aislamiento (tabla I).

TABLA I
Tabla de frecuencias de los centros del Estudio I según el tipo de relaciones de trabajo dominantes y el tamaño

TIPO DE RELACIONES DE TRABAJO DOMINANTE		AISLAMIENTO	COORDINACIÓN/ COLABORACIÓN	DIFERENCIA NO SIGNIFICATIVA	TOTALES
TAMAÑOS DE LOS CENTROS	8 a 15 unidades	5	2	2	9
	16 o más unidades	3	1	9	13
TOTALES		8 (36,6%)	3 (13,6%)	11 (50%)	22 (100%)

Estos resultados coinciden con los de la mayoría de las investigaciones realizadas sobre el tema (Bredo, 1977; Cohen, Deal, Meyer y Scott, 1979; Johnson, 1977; Little, 1990a). En este sentido, Little afirma que «las estructuras y las relaciones colegiadas han mostrado ser relativamente frágiles y que las relacio-

nes, hábitos y estructuras que han costado años construir pueden derrumbarse en cuestión de semanas» (1990b, p.181).

En el Estudio II, con la finalidad de observar si existían diferencias significativas entre determinadas variables y algunos elementos procesuales y estructurales del

centro, se transformaron en categorías algunas variables criterio. Es decir, para dichos análisis se convirtió la variable colaboración del profesorado en tres categorías:

no colaborativo, poco colaborativo y colaborativo, de acuerdo con los criterios expuestos anteriormente en el apartado de los instrumentos.

TABLA II
Tabla de frecuencias de los centros del Estudio II según el estilo de trabajo dominante y el tamaño

ESTILO DE TRABAJO DOMINANTE		NO COLABORATIVO	POCO COLABORATIVO	COLABORATIVO	TOTALES
TAMAÑOS DE LOS CENTROS	8 a 23 unidades	8	31	4	43
	24 o más unidades	1	9	0	10
TOTALES		9 (16,9%)	40 (75,47%)	4 (7,5%)	53 (100%)

En dicho estudio se corrobora que el estilo de trabajo predominante en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria parece corresponder a la categoría poco colaborativos, es decir, aquellos ubicados entre cierto grado de apertura y coordinación, que suponen un 75,47% de los centros estudiados. Esto coincide con

el primero de los estudios donde la distribución de centros según el tipo de relaciones de trabajo no presentaba ninguna de las dos categorías extremas, es decir, el aislamiento y la colaboración. A este tipo de centros le siguen los no colaborativos (16,9%) y, por último, los colaborativos (7,5%) (tabla II).

TABLA III
Relación de cada una de las condiciones organizativas respecto al tipo de relaciones de trabajo dominante entre el profesorado

CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO CONJUNTO	Chi-cuadrado	N	P
Política institucional	7,378	267	0,025
Organización del profesorado en el centro	3,250	267	0,197
Organización de espacios y tiempos	13,941	267	0,001
Formación del profesorado en el trabajo en equipo	3,347	267	0,188
Apoyo material	7,481	267	0,024
Asesoramiento externo	1,919	267	0,383

Respecto a las *condiciones organizativas para el trabajo conjunto*, aunque el análisis global de las seis dimensiones resultó significativo, los resultados del Estudio I reflejan que las tres variables organizativas relacionadas

estadísticamente de modo significativo con el tipo de relaciones de trabajo dominante entre profesores son: la política institucional, la organización de espacios y tiempos, y el apoyo material (tabla III).

TABLA IV
*Índices de correlación entre cada una de las condiciones organizativas
 y el estilo de trabajo del profesorado*

CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO CONJUNTO	r_{xy}	N	P
Política institucional	.46	237	0,001
Organización del profesorado en el centro	.64	237	0,001
Organización de espacios y tiempos	.24	237	0,001
Formación del profesorado en el trabajo en equipo	.49	237	0,001
Apoyo material	.19	237	0,001
Asesoramiento externo	.17	237	0,001
Organización de espacios y tiempos	.60	237	0,001

A la luz de los resultados obtenidos en el Estudio II puede afirmarse que existe una relación significativa entre el estilo de trabajo del profesorado y las *condiciones organizativas*, si bien, los resultados no son homogéneos para todas las variables. Destaca la mayor relación con las dimensiones *política institucional, organización de los profesores en el centro y en el ciclo, y formación y apoyo al trabajo en equipo* (tabla IV).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de ambos estudios pueden resumirse así: en primer lugar, las relaciones de colaboración no son frecuentes en los centros de Primaria que componen la muestra analizada. No obstante, los datos recogidos en ambos estudios muestran claramente que un alto porcentaje de centros se ubican en la zona intermedia, no en los extremos del aislamiento o la colaboración. Incluso en el Estudio I la proporción de centros en los que no parece existir un tipo de relaciones de trabajo dominante parece muy elevado (50% de la muestra). Por ello, con los datos disponibles de los 11 centros que parecían no tener un tipo de relaciones de trabajo dominante procedimos a un análisis de las respuestas de los miembros de los grupos formales (ciclos y departamentos) al primer

cuestionario. Los resultados obtenidos fueron que en todos los centros, excepto cuatro, se mantuvieron los mismos resultados del análisis del centro en su globalidad: es decir, el profesorado de los centros no manifiestan que en el centro haya un tipo de relaciones de trabajo dominante. Las excepciones fueron las siguientes: en uno de los centros los tres miembros del equipo docente del ciclo medio (100% del equipo) señalaron que el tipo de relaciones dominante en el centro es el aislamiento; en un segundo centro, los tres miembros del Departamento de Lengua y Humanidades que contestaron el cuestionario (37,5% del equipo), indicaron que las relaciones dominantes en el centro eran de cierto grado de apertura; en el caso de un tercer centro, los cuatro miembros del Departamento de Matemáticas que contestaron el cuestionario (33% del equipo) señalaron que el tipo de relaciones de trabajo dominante en el centro era también de cierto grado de apertura; por último, los dos miembros del equipo docente de ciclo inicial de otro colegio (50% del equipo) expresaron que predominaba el mismo tipo de relaciones de trabajo.

El análisis de las respuestas de los miembros de los distintos grupos formales al primer cuestionario permite afirmar que las respuestas incompletas influyeron en los resultados del análisis (tanto por grupos como

del centro en su conjunto) en aquellos centros en los que no predominaba ningún tipo de relaciones de trabajo. Otra posible explicación podría estar en que la conjunción de algunos factores impiden el desarrollo de un patrón de relaciones de trabajo claramente dominante. A partir de la información recogida en las entrevistas a los equipos directivos puede considerarse que en uno de los centros la inestabilidad de la plantilla y la ausencia de un proyecto de dirección explicarían la ausencia de un tipo de relaciones de trabajo dominante, en tres de los centros los factores intervinientes podrían ser la falta de continuidad en la Dirección y la ausencia de un Proyecto de Dirección, y en dos de los centros podría ser la conjunción de esas tres variables. Estos resultados sugieren, al menos, dos interpretaciones no excluyentes: que en la mitad de los centros de la muestra no existe un tipo de relaciones de trabajo dominante o que el profesorado no tiene una perspectiva similar acerca de lo que pasa en su centro. Por otra parte, que el profesorado no tengan una perspectiva similar acerca de las relaciones de trabajo dominantes en el centro puede deberse a que existe diversidad en cuanto al tipo dominante en cada uno de los Equipos y Departamentos, o incluso dentro de los mismos.

En segundo lugar, según los resultados obtenidos en el Estudio I, el *tamaño del centro* no parece estar relacionado con el tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado. Sin embargo, al existir una alta proporción de centros de mayor tamaño (más de 16 unidades) en que no predominaba ningún tipo de relaciones de trabajo, se concluyó que era necesario profundizar en este aspecto. ¿Por qué los centros de mayor tamaño son aquellos en los que en mayor proporción predominan relaciones de tipo intermedio? No disponemos de evidencias suficientes para dar respuesta a esta cuestión. Sin embargo, nos atrevemos a aventurar dos hipótesis compatibles entre sí. Una primera respuesta puede ser

que en los centros de mayor tamaño un menor número de docentes respondieron el cuestionario, en contraste con los centros de menor tamaño, por lo que los datos de los centros de mayor tamaño están «incompletos». Otra posible respuesta es que en los centros de mayor tamaño hay mayor dispersión en las respuestas dado que al haber un mayor número de docentes éstos tienen menos oportunidades de interactuar cotidianamente lo cual provoca que el profesorado como colectivo dispongan de una visión menos compartida que en centros pequeños.

En el Estudio II parece comprobarse, de acuerdo con los datos resultantes, que la categoría poco colaborativos es la que predomina en la mayoría los centros estudiados (75,4%). Esto coincide con el primero de los estudios donde la distribución de centros según el tipo de relaciones de trabajo no presenta ninguna de las dos categorías extremas (el aislamiento y la colaboración).

Al conocer cómo se manifestaban dichos datos en función del *tamaño de los centros*, se observó que también se repetían los resultados. Es decir, hay un claro predominio de la categoría poco colaborativos en ambos tipos de centros (el 72,10% de los centros de entre 8 y 23 unidades, y el 90% en los de 24 o más unidades), manifestándose una ausencia total de relaciones de tipo colaborativo en los centros de mayor tamaño (24 o más unidades). De acuerdo con tales resultados parece que los centros colaborativos y los no colaborativos no son representativos del conjunto, siendo la poca colaboración lo que caracteriza a la mayoría.

En el Estudio I se llegó a la conclusión de que el tamaño del centro no tenía que ver con el tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado, lo cual contrasta con lo observado en el Estudio II. A partir de los resultados obtenidos en el mismo, puede afirmarse que a medida que los centros son mayores va disminuyendo la valoración

que hace el profesorado acerca de la colaboración, lo cual hace pensar que el aumento del número de docentes en un mismo centro escolar puede crear dificultades para generar contextos de trabajo colaborativo. Esta conclusión queda reforzada por el hecho de que en el segundo estudio se consideraron centros grandes aquéllos de 24 o más unidades.

En tercer lugar, los resultados del Estudio I reflejan que las tres variables organizativas que parecen estar directamente relacionadas con el tipo de relaciones de trabajo dominante entre profesores son: la política institucional, la organización de espacios y tiempos, y el apoyo material. En principio, el análisis de los datos disponibles apuntaba que las otras variables consideradas por separado no parecen estar relacionadas con el tipo de relaciones de trabajo. Sin embargo, se concluyó que no debían descartarse en posteriores análisis de las condiciones organizativas para el trabajo conjunto.

Los resultados obtenidos en el Estudio II permiten afirmar que existe una relación significativa entre el estilo de trabajo del profesorado y las *condiciones organizativas* en conjunto. El análisis de cada variable por separado mostró significatividad sólo en las variables *política institucional*, *organización de los profesores en el centro y en el ciclo*, y *formación y apoyo al trabajo en equipo*. Como podemos ver solamente aparecen coincidencias con respecto al primer estudio en la política institucional⁴. Si bien, la dimensión organización del espacio y del tiempo parece jugar un papel determinante con respecto a las relaciones de trabajo colaborativo, lo hace en cuanto a los aspectos temporales, pero no a los espaciales. Esto nos podría estar indicando, por otra parte, que el profesorado valoró el espacio y el tiempo como dimensiones se-

paradas, de ahí, que en el futuro se debería tener en cuenta esto para modificar el cuestionario y separar ambos aspectos. El *apoyo material* aparece escasamente vinculado a las relaciones de trabajo colaborativas, al contrario de lo que se reflejaba en el primer estudio. Asimismo, el asesoramiento externo no es valorado por el profesorado como elemento que contribuye a la colaboración. Por otra parte, como resultado del segundo estudio, puede cuestionarse la pertinencia de determinados ítems puesto que presentaron niveles de saturación muy pobres en el análisis factorial, en especial los relacionados con el asesoramiento externo. Un análisis los ítems de esta dimensión permite concluir que parte del problema se puede encontrar en el modo en que están redactados.

Además, merece destacarse que el hecho de que en ambos estudios se utilizaran los mismos instrumentos y que los datos se analizaran con aparatos estadísticos de distinta naturaleza corrobora la validez de las conclusiones concurrentes.

Por último, consideramos que, a la vista de los resultados obtenidos en ambos estudios, el constructo *relaciones de trabajo entre profesores* que subyace al primer cuestionario puede ser válido como aproximación inicial al trabajo conjunto entre profesores. El cuestionario *Tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado* puede ser un instrumento útil como herramienta de diagnóstico, teniendo en cuenta las modificaciones y sugerencias apuntadas en el segundo de los estudios. En el primer estudio se realizó un análisis correlacional por parejas de cada uno de los ítems del primer cuestionario, resultando un nivel de significatividad de entre .001 y .015. En el segundo estudio el análisis factorial de los ítems del primer cuestionario reveló una consistencia interna de 0,70. El Anexo I

(4) En el primer estudio no se contemplaba la organización del profesorado en el propio ciclo por lo que en este aspecto no se pueden contrastar los resultados.

incluye una versión mejorada de dicho cuestionario.

Si bien, los análisis estadísticos realizados en el primer estudio no validan todas las dimensiones del segundo cuestionario, *Condiciones organizativas para el trabajo en equipo*, consideramos que en el segundo se profundiza convenientemente en ello con el empleo de un aparatage estadístico que proporcionó suficiente información relevante. Esto nos permite pensar en su utilidad como instrumento de trabajo adecuado para adentrarse en el estudio de los factores organizativos que favorecen el trabajo colaborativo entre el profesorado,

teniendo en cuenta las mejoras comentadas. En el Anexo II se incluye la segunda versión del segundo cuestionario.

Desde nuestro punto de vista, y como consideración general, el cuestionario es un instrumento útil para obtener un tipo de información descriptiva global sobre las relaciones de trabajo entre el profesorado, pero si lo que se pretende es mejorar dichas relaciones se hace necesaria la realización de estudios de tipo cualitativo con el objeto de conocer en mayor profundidad las percepciones y prácticas del profesorado en torno a la colaboración.

ANEXOS (*)

Anexo I : CUESTIONARIO

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 **TODO**, y responda de acuerdo a las formas de conducta predominantes en él.
- B)** Lea atentamente cada grupo de cuatro afirmaciones y escoja sólo **UNA**, aquélla que mejor describe cómo funciona su centro, haciendo caso a su primera intuición.
- C)** Cuando dude entre dos respuestas escoja aquélla que se da más frecuentemente o que es más característica de su centro, aunque la otra también se dé.

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.

(*) Autor: Pablo J. Santana Bonilla.
Adaptado por Miriam B. Morales Rodríguez.

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 transfondo 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 dentro 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 haya 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

Anexo II : CUESTIONARIO

CONDICIONES ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

- A)** Para responder a las primeras diecisiete 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 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:

En ninguna medida	En alguna medida	En bastante medida	En gran medida
1	2	3	4

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/las **coordinadores/as 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
- 5) ¿En qué medida los/las **coordinadores/as de Ciclo y/o Departamento** el 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 ha 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 ha 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 ha recibido en el centro contribuye al trabajo en equipo? 1 2 3 4
- 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 lo utilice 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 lo utilice sin problemas? 1 2 3 4
- 14) ¿En qué medida los **apoyos** con que cuenta el centro (orientadores/as, psicólogos/as, pedagogos/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, pedagogos/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, pedagogos/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
- 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/a 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/a 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

BIBLIOGRAFÍA

- COHEN, E.; DEAL, T.E.; MEYER, J.E.; SCOTT, W.R.: «Technology and Teaming in the Elementary School», en *Sociology of Education*, 52 (1979), pp. 20-33.
- FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R.E.: «The Cultures of Teaching», en M. WITTRICK (Ed.): *Third Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan Pub. Co., 1986, pp. 505-526.
- GLICKMAN, C.D.: «The Supervisor's Challenge: Changing the Teacher's Work Environment», en *Educational Leadership*, 42 (4) (1990), pp. 38-40.
- HARGREAVES, A.: «Cultures of Teaching: a focus for change», in A. HARGREAVES; M. FULLAN (Eds.): *Understanding Teacher Development*. New York/London, Teachers' College Press/Cassel, 1991b, pp. 216-240.
- JOHNSON, R.: *Teacher Collaboration, Principal Influence and Decision Making in Elementary Schools* (Technical Report, 48). Stanford, California, Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University, (ED 126.083), 1976.
- LANIER, J.E.; LITTLE, J.W.: «Research on Teacher Education», en M. WITTRICK (Ed.): *Third Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan Pub. Co., 1996, pp. 527-569.
- LITTLE, J.W.: «Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success», en *American Educational Research Journal*, 19 (1982), pp. 325-340.
- «Teachers as Colleges», in A. LIEBERMAN (Ed.): *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. London, The Falmer Press, 1990a, pp. 165-193.
- «The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations», en *Teachers College Record*, 91 (4) (1990b), pp. 509-536.
- LITTLE, J.W.; BIRD, T.D.: *Report on a Pilot Study of School-level Collegial Teaming*. San Francisco, Far West Laboratory for Educational R & D, (ED 266540), 1984. 18 p.
- LORTIE, D.C.: «The balance of control and autonomy in elementary school teaching», in A. ETZIONI (Ed.): *The Semi-Professions and Their Organizations*. New York, Free Press, 1969.
- *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, The University of Chicago Press, 1977.
- PADRÓN, J.: *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de Educación Primaria en Tenerife*. Universidad de la Laguna, 1997. Tesis doctoral no publicada.
- SANTANA, P.J.: *Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores*. Universidad de La Laguna, 1995. Tesis doctoral no publicada.
- ZAHORIK, J.: «Teachers' collegial interaction: an exploratory study», en *Elementary School Journal*, 87 (4) (1987), pp. 385-396.