

# El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares

Serafi Antúnez

Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa

---

## Resumen

El problema de la calidad en educación se enfoca desde la perspectiva del trabajo colaborativo entre equipos docentes. El trabajo en equipo de los profesores es un campo escasamente analizado, y en este artículo se examinan los factores que en cierta manera lo dificultan, a la vez que se proponen estrategias para su mayor y mejor implementación, en aras a una educación de calidad.

---

## Resum

El problema de la qualitat en educació s'enfoca des de la perspectiva del treball col·laboratiu entre equips docents. El treball en equip dels professors és un camp escassament analitzat, i aquest article examina els factors que, en certa manera, el dificulten, alhora que proposa estratègies per incrementar-ne l'ús i per a la seva millor implementació, amb l'objectiu d'assolir una educació de qualitat.

---

## Abstract

The quality in education is focused from a collaborative work perspective. The teachers teamwork is a field that has not been much studied. The article analyzes the factors that difficult this kind of work. It also suggests strategies to increase and to improve it, in order to reach a higher level of quality in education.

---

## Sumario

## 0. A modo de introducción y en relación a la calidad, tema central de este número<sup>1</sup>

La calidad es uno de los términos del léxico de las llamadas ciencias de la organización que está siendo utilizado con mayor profusión en los últimos veinte años. También es habitual en la literatura relativa a la dirección y gestión de instituciones y cada vez es más frecuente su uso en las demás ciencias sociales.

Existe un gran interés en emplear la calidad como epíteto garante y como marchamo que trata de legitimar y de avalar actuaciones o productos. En la actualidad, la calidad constituye un cuerpo sólido y estructurado de conocimientos teóricos y prácticos que tienen que ver con conceptos y actuaciones como: utilización racional de los recursos, control exhaustivo de esa utilización y especialmente del presupuesto; empleo frecuente y abundante de los datos y de las estadísticas para elaborar análisis y tomar decisiones; trabajo en equipo; dirección participativa, etc. También designa nociones y políticas propias de la filosofía *just-in-time*, es decir: énfasis por la tendencia a reducir al máximo los errores, los *stocks*, los tiempos, las superficies necesarias, etc. Los más entusiastas llegan a decir que es una ciencia, especialmente cuando se habla de *Total Quality Control* (Laboucheix, 1990).

Otro concepto que se ha desarrollado paralelamente en los ámbitos de la gestión de las instituciones industriales y comerciales y también en las administraciones públicas es el de «excelencia». Escuchar al cliente; gestionar la ambigüedad y la paradoja; enfatizar la autonomía y el espíritu de empresa; estimular la productividad mediante la motivación del personal; dedicarse a lo que realmente se sabe hacer y no a otras cosas; crear estructuras organizativas simples y ligeras; hacer la agilidad compatible con el rigor o poner énfasis en la comunicación, son algunos de sus principios fundamentales.

Ambos conceptos se han introducido desde hace años en el dominio de las ciencias de la educación (Purkey y Smith, 1983, 1985; Gómez Dacal, 1992, entre otros muchos) y en el vocabulario de los responsables de quienes diseñan las políticas educativas y también del de quienes las ejecutan y evalúan. El movimiento de las Escuelas Eficaces o, en España, las directrices y políticas que pretenden promoverse desde la Administración Educativa en relación a la calidad (título IV de la LOGSE, p. ej.), las aportaciones de López Rupérez (1994), Cano (1998), entre otras, o el «Proyecto de las 77 medidas» son algunos ejemplos concretos.

Ponerse de acuerdo sobre el concepto de calidad es una tarea compleja. El término puede tener significados muy diferentes. Por otra parte, la prodigalidad en el uso del término en contextos distintos puede dar lugar, en ocasiones, a interpretaciones discrepantes o equívocas. Cuando alguien dice que tiene un reloj

1. Algunos de los contenidos de este primer apartado han sido publicados en ANTÚNEZ, S. (1994). «La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación», *Revista de Educación*, núm. 304, mayo-agosto, p. 81-111.

de calidad, sin más, ¿a qué se refiere exactamente?: ¿a su valor?, ¿a su precio?, ¿a que funciona perfectamente bien?, ¿a que es resistente a los choques? ¿Cómo se explica que alguien diga que su pulsera es de mucha calidad porque es de oro, a pesar de que existan miles de réplicas de ese modelo y que otra declare también la calidad de la suya que es de madera aunque trabajada artesanalmente, por medios no mecánicos y, por tanto única e irrepetible? ¿Cómo se entiende, en fin, y siguiendo con los relojes, que los de la marca Hublot, de alto precio, se asocien a un signo de calidad, aún teniendo una correa de plástico cutre, y que, a la vez, el popular y económico bolígrafo Bic constituya una herramienta de calidad bien reconocida? ¿Es acaso el prosaico plástico —componente común a ambos artefactos— el elemento que les confiere la calidad que se les reconoce?

Cuando nos referimos a la educación escolar sucede algo parecido: la noción de calidad depende de circunstancias, de países; depende de quién la defina y con qué intención, en relación a qué parámetros... ¿Qué institución escolar proporciona una educación de mayor calidad: la que consigue un 99% de éxito de sus alumnos en las pruebas de acceso a la universidad pero a costa del abandono del 50% de sus alumnos a lo largo del bachillerato o aquella otra que sólo obtiene el 75% de éxito pero con un abandono del 15%?

Definir la calidad en educación no es fácil. Son bien conocidas las propuestas de la OCDE (1989: 145) al respecto cuando señala la dificultad de establecer una definición estricta y aceptada universalmente y de evitar que el término pueda dar lugar a interpretaciones tan diversas de un país al otro e incluso dentro de cada país; es por ello que la homologación de estudios y análisis resulte casi imposible. Sin embargo, el propio organismo internacional reclama la urgencia por tratar de dilucidar la noción y comprender las consecuencias de las diferentes formas de entenderla. La dificultad, no obstante, persistirá, ya que la calidad es un concepto que se construye y reconstruye permanentemente por cada comunidad de individuos concernidos en un proceso. En educación es necesario negociar en cada caso los criterios de calidad teniendo en cuenta la opinión de todos los agentes.

La calidad en educación escolar es, pues, un atributo o condición que otorgamos a la acción y al efecto de educar, en relación a unos criterios que establecemos y que acordamos en común los miembros de una comunidad en cada caso y circunstancias. Esta noción, por tanto, difiere de otras en que el vocablo significa, por comparación, situaciones o acciones que sobresalen o destacan en relación a otras del mismo género o naturaleza. Calidad es, por lo tanto, el término que designa situaciones o acciones que tienen unas características que consideramos positivas en relación a unos determinados criterios o parámetros.

Ahora bien, ¿cuáles son esos criterios o factores que identifican una educación de calidad? Creemos que, por una parte, existen unos criterios de carácter general y otros, de naturaleza más específica; sobre éstos últimos deberían establecerse los acuerdos en cada caso.

Los criterios o, más rotundamente, los requisitos generales de una educación de calidad deberíamos encontrarlos en los valores que defiende la Constitución. Así, podemos decir que existe calidad cuando la educación que se desarrolla propugna y tiene como principios normativos valores como: dignidad humana, justicia social, igualdad de derechos y de oportunidades, libertad, participación, transparencia u otros principios propios de las sociedades democráticas.

En el caso de la educación escolar, otros criterios de calidad, más específicos, operantes de los criterios generales, son, entre otros:

- Existencia de recursos suficientes (personales, materiales y funcionales), capacidad para adecuarlos a los fines que se pretenden y uso eficaz y eficiente de esos recursos.
- Existencia de revisión y evaluación constantes (control interno y externo, control técnico y control social...), y capacidad para llevarlas a cabo con la intención de utilizar sus resultados para mejorar la teoría y la práctica.
- Existencia de cauces y órganos para posibilitar la participación en la gestión de la institución.
- Existencia de dispositivos y acciones específicas para el desarrollo personal y profesional de los enseñantes, directivos y especialistas que allí trabajan (especialmente en lo relacionado con la formación permanente).
- Ambiente de trabajo agradable y clima institucional satisfactorio y estimulante.
- Existencia de actuaciones concretas en relación a la atención hacia la diversidad de alumnos, y de profesores.
- Existencia de parcelas de autonomía suficientes (en la institución, en sus directivos, en los enseñantes), de capacidad para administrarlas y uso eficaz y eficiente.

Finalmente, el peso de las evidencias y las conclusiones de múltiples estudios señalan con claridad y contundencia que el trabajo colaborativo entre profesores también constituye uno de los más determinantes criterios de calidad. Se expresa mediante diversos factores, entre ellos: «planificación y ejecución del trabajo de manera colegiada e interacción estructurada de los profesores» (OCDE, 1989); «procesos de colaboración, cohesión y apoyo» (Murphy, Hallinguer y Mesa, 1985); o «consenso y trabajo en equipo del profesorado» (Scheerens, 1992). Estudios como los de Muñoz-Repiso y otros (1995), en el contexto español, refuerzan estas tesis.

La colaboración y el trabajo colegiado sólo son posibles mediante estructuras adecuadas (en educación escolar deberían ser, especialmente, planas, ligeras, flexibles, dúctiles y favorecedoras de una comunicación ágil) que requieran, ineludiblemente, de la constitución de equipos o unidades de trabajo. Aquí tenemos, pues, el *quid* de la cuestión: ¿cómo conseguir equipos de docentes que trabajen satisfactoriamente en aras a la calidad que deseamos?, ¿es posible conseguir equipos de trabajo que cumplan, a su vez, en su funcionamiento, criterios de calidad?

## 1. Aún estamos empezando y todavía sabemos muy poco

El énfasis por conocer y tratar de mejorar la tarea de los docentes a través de analizar sus conductas como miembros de la organización en la que trabajan, constituye todavía un interés reciente. También resulta un hecho aislado o poco habitual estudiar el desempeño de los enseñantes como miembros de las diferentes unidades organizativas o equipos que suelen conformarse en las instituciones. Tiene su explicación (seguramente tiene otras más): durante muchos años los estudios sobre el profesor se han venido centrandos en el análisis de los enseñantes considerados individualmente. Se pretendía especialmente identificar y describir cuáles debían ser los rasgos del profesor ideal. Los lectores más veteranos recordarán aquellos antiguos manuales de pedagogía general o de introducción a la pedagogía que nos referían las características del profesor modelo a las que se suponía debíamos aspirar quienes queríamos ser maestros. Se estudiaba, pues, y se nos instaba a estudiar, por separado, al maestro y sus características dentro del modelo presagio-producto y después, pocas veces simultáneamente, se proponía estudiar y conocer al alumno, así, en singular, considerado también individualmente. Se hablaba de las características «del niño» o de su desarrollo evolutivo. Cuando se trataba de conocer el «acto didáctico» se analizaba la relación biunívoca entre dos sujetos: el que enseña y el que aprende, el maestro y el alumno, desvinculándolos de sus grupos de pertenencia (colegas y condiscípulos), de manera descontextualizada, sin considerar el marco social del aula y olvidando, en definitiva, que la educación escolar se desarrolla en el seno de una organización con sus complejidades estructurales y culturales y no en una campana de vacío.

Los aspectos didácticos de la función docente y también, aunque más recientemente, el pensamiento del profesor han sido estudiados con cierta profusión en España y, por tanto, la mayor parte de estas pesquisas se han realizado teniendo en cuenta únicamente el momento de la intervención directa, es decir: cuando el enseñante, cerrado en su sala de clase, trabaja con sus alumnos cara a cara; o, en menor grado, considerando los momentos inmediatamente anteriores o posteriores al período de contacto directo con los estudiantes. Sin embargo, la profusión de investigaciones ha sido muy inferior en el caso de los estudios sobre el trabajo en equipo de los enseñantes. Tal vez algo más habituales en otros países (Belbin, 1981), constituyeron una cierta novedad entre nosotros justo en el momento que se discutía y se comenzaba a desarrollar la reforma educativa de 1970, hace apenas tres décadas. Las aportaciones de Bair y Woodward (1968), de Warwick (1972) o las de De la Orden (1969) fueron saludables intentos de plantear el trabajo docente de una forma diferente que apenas se han visto continuados ni profundizados, ni tampoco enriquecidos con otras propuestas posteriores en nuestro contexto español. Por otra parte, si consideramos los estudios e investigaciones relacionadas con la didáctica y la organización escolar en los últimos años (Gairín, 1996; Martín-Moreno, 1995 o Molina, 1995, entre otros), se vuelve a poner en evidencia que los estudios sobre el trabajo en equipo de los profesores es un campo escasísimamente ana-

lizado en nuestro país y que, en la actualidad, suscita poco interés. Seguramente porque se trata de un tema de estudio difícil o, a lo mejor, como ocurre entre quienes somos profesores universitarios, porque no tenemos demasiado interés en conocer mejor nuestros propios problemas y mejorar así nuestras prácticas: cómo se desarrolla el trabajo en equipo entre nosotros es un aspecto casi siempre eludido como tema de reflexión o de pesquisa.

Por todo ello, seguimos sin saber todavía muchas cosas sobre qué sucede en relación al clima y a la cultura de los grupos de enseñantes, las motivaciones que les llevan a trabajar juntos, en grupo; o cómo funcionan los equipos que formal e informalmente constituyen los profesionales de la educación en los centros escolares. Para tratar de encontrar respuestas a esas inquietudes hemos recurrido con demasiada frecuencia y profusión a las aportaciones de los estudios sobre organizaciones industriales o comerciales, tratando de inferir, demasiado linealmente, aprendizajes y respuestas para las situaciones escolares. Por otra parte, el análisis del papel del docente en tanto que miembro de una organización, de un claustro, o como persona que pertenece a una unidad organizativa (equipo de ciclo, seminario, departamento o comisión de trabajo) no ha estado presente hasta hace bien poco en los programas de formación inicial del profesorado y tampoco es un hecho ni un propósito muy habitual en los actuales planes y programas de formación permanente.

## **2. Sin embargo, el trabajo en equipo constituye una necesidad**

Múltiples evidencias e indicios avalan la certeza de la afirmación anterior. La idea y la necesidad, que propugnamos, del trabajo entre enseñantes que comparten la educación de un contingente de alumnos en el mismo establecimiento escolar, basado en la colaboración, se justifica por numerosos motivos. Algunos, aunque no siempre considerados en nuestras prácticas como enseñantes, conviene recordarlos aunque son bien evidentes y de sentido común:

- La acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que proporcionamos a nuestros estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa.
- La colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en común problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios.
- Proporcionar a nuestros estudiantes la educación de calidad que, sin duda, merecen exige que entre las personas que les educamos existan ciertos planteamientos comunes y también criterios y principios de actuación suficientemente coherentes. Esos requisitos no son posibles sin la adecuada coordinación que proporciona la colaboración mediante el trabajo en equipo.

Los interesantes sumarios que han realizado diversos autores (Smith y Scott, 1990; Bell, 1992, entre otros) recogen de manera extensa estas y otras razo-

nes. En ellos se justifica la necesidad del trabajo en equipo como mecanismo para proporcionar una atmósfera que anime a los alumnos a trabajar con entusiasmo; o para aumentar el autoconcepto y la autoestima entre el profesorado y su sentimiento de propiedad y de pertenencia respecto al centro escolar, entre otros motivos principales. Por otra parte, parece bien probado que en otros países y contextos la colaboración entre docentes y aún entre diferentes centros educativos es uno de los factores clave relacionados con la mejora de los aprendizajes de sus alumnos. Así lo certifican múltiples estudios, como los ya clásicos de Little (1982), Purkey y Smith (1983), Stuart y Scott (1990), en los Estados Unidos; o los de Rutter y otros (1979) o Reynolds (1992), en el Reino Unido.

Sin pretender seguir enumerando aquí más y más razones, sí, en cambio, queremos añadir una que nos parece fundamental. La colaboración mediante el trabajo en equipo es un objetivo en la educación escolar. Los currículos que se desarrollan en la totalidad de los países democráticos recogen con claridad el encargo que tienen los enseñantes de capacitar a sus alumnos para esas tareas. Como consecuencia, si los profesores no damos ejemplo de trabajo colaborativo mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua, difícilmente podremos ser creíbles y conseguir las capacidades que, en ese sentido, parece que deberíamos pretender en los alumnos.

Digamos, ante todo, que al referirnos a trabajo colaborativo, queremos designar la acción de obrar conjuntamente con otro u otros con el propósito compartido de alcanzar un mismo fin. La acción de colaborar puede desarrollarse entre diversos estamentos: profesorado, alumnado, padres y madres; entre servicios: inspección, servicios psicopedagógicos de apoyo a los centros...; entre centros educativos, etc. En nuestro caso, la colaboración entre docentes, es un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado, que tiene como características y requisitos principales los siguientes:

- i)* Es voluntario.
- ii)* Está establecido en términos de colegialidad, entre iguales; no existe predominio por parte de ninguno de los agentes; en igualdad de condiciones independientemente de rangos jerárquicos o situaciones administrativas.
- iii)* Se basa en la lealtad y en la confianza recíprocas.
- iv)* Implica, por tanto, un determinado planteamiento ideológico (ausencia de jerarquías, equidad, igualdad entre participantes, voluntad de transformación y mejora...) (Hall y Wallace, 1993).
- v)* Supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar en común, participativamente, el diseño de lo que se pretende alcanzar o desarrollar; acordar la metodología de trabajo y discutir y evaluar en común el proceso y los resultados.

Entendemos, pues, como Bell (1992: 45) que un equipo de trabajo consiste en un grupo de personas trabajando juntas las cuales comparten percepciones, tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos

de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas y que todo eso no aparece automáticamente, sino que debe irse construyendo poco a poco. Estamos hablando de una acción colaborativa en la que la discusión no es el objetivo sino el medio y en la que las personas que desempeñan tareas directivas o de coordinación de grupos y equipos no abdican de su autoridad ni responsabilidad ni renuncian al control formativo del trabajo del profesor.

### **3. Pero, a la vez, es un problema: obstáculos culturales de fuerte arraigo y requisitos**

¿Por qué, pues, en algunos casos, resulta muy complejo desarrollar el trabajo en equipo entre enseñantes si son tan evidentes sus bondades y beneficios? Parece demasiado elemental atribuir la causa a la falta de capacidad de los propios docentes para establecer dispositivos y metodologías de trabajo adecuadas. Creemos que, sin desmerecer esas razones, existen dos grupos de causas de gran influencia. Por una parte, un conjunto de factores culturales muy arraigados entre el colectivo docente; por otra, el incumplimiento de algunos requisitos que —redundando en la expresión— son condición *sine qua non* para que la colaboración mediante el trabajo en equipo sea posible. Vamos a comentar algunos de estos factores, empezando por los estorbos y barreras relacionados con la cultura, es decir, con el conjunto de significados compartidos, valores, hábitos, costumbres, ritos, símbolos, actitudes individuales y de grupo, ceremonias y liturgias propias del grupo.

#### *El aislamiento*

Las prácticas educativas individualistas arraigadas en muchos centros y entre los enseñantes, en parcelas aisladas, que, en expresión muy ligada al léxico escolar tradicional, hemos denominado desde siempre *reinos de taifas* y que ahora nos empeñamos en redescubrir bajo las denominaciones de *celularismo*, *insularidad docente* o *balcanización*, sin duda más ampulosas y decorativas, o que designamos mediante metáforas como la del cartón de los huevos, son el obstáculo más importante. Este aislamiento, bien estudiado hace ya tiempo por Goodlad (1984) o Bird y Little (1986), entre otros, produce atrofia profesional y dificulta la coordinación en una organización ya de por sí articulada de forma débil.

Por otra parte, el aislamiento suele dar lugar a la autocomplacencia y a reforzar las situaciones de inmunidad y de impunidad que gozan muchos docentes, obstaculizadoras de cualquier intento de innovación y cambio.

#### *Las estructuras rígidas*

Si exceptuamos las escuelas muy pequeñas, el dispositivo de unidades que los establecimientos escolares crean para desarrollar sus prácticas educativas suele



ser muy fragmentado, permanente y rígido. Existe una costumbre generalizada de adoptar el logocentrismo como principio organizador del currículum y ello da origen a la creación de equipos cerrados, inalterables y escleróticos, compuestos por especialistas en cada una de las áreas curriculares, que dificulta las posibilidades de interacción con otras personas y grupos. Por otra parte, quienes elaboran las normativas que regulan el funcionamiento de los establecimientos educativos, temerosos tal vez de que cada centro sea capaz de definir sus propios caminos y dispositivos de gestión, legislan con un afán desmedido, prolijo y cicatero cómo deben ser las estructuras organizativas de nuestras escuelas e institutos forzando soluciones uniformes y réplicas de los modelos que se presentan como sugeridamente obligatorios. El hábito de utilizar esas estructuras dificulta la descentralización en los procesos de toma de decisiones, la permeabilidad entre las diferentes unidades y la comunicación ágil.

*La creencia ingenua de que una estructura formal bien determinada y formalizada garantiza la colaboración mediante el trabajo en equipo*

El afán por regularlo todo conduce a prescribir, con precisión máxima, cuántos departamentos exactamente debe haber en un instituto de Secundaria, las funciones de un equipo de profesores o el número de reuniones que debe celebrar cada curso un claustro docente. Los centros escolares, pues, llegan a disponer de una estructura manifiesta, formalizada y «oficial» que incluso, en ocasiones, representan gráficamente en un decorativo organigrama que debería hacer posible la consecución de los objetivos que se pretenden.

Ahora bien, la estructura no manifiesta, a menudo más real, las expresiones culturales de los miembros de aquella organización y, en suma, la micropolítica escolar, configuran un panorama que puede ser bien diferente de lo que está recogido formalmente en los papeles: en el contenido del Proyecto Educativo Institucional o del Reglamento de Régimen Interno. En ocasiones, el esfuerzo por establecer una estructura formal sirve de bien poco para conseguir la finalidad que la justifica: favorecer la coordinación y la colaboración mediante el trabajo en equipo. Las regulaciones internas en relación a las funciones que debería desarrollar cada equipo o cada uno de sus miembros, los procedimientos y reglas fijadas formalmente pueden verse superadas por aquellas prácticas culturales, constituyendo los factores más determinantes para favorecer o dificultar el deseable trabajo en equipo.

*Los hábitos, tradiciones y prácticas en las relaciones entre los docentes*

Son los propios enseñantes quienes suelen señalar a la cultura del grupo o del colectivo docente como la causa fundamental del tipo de relaciones que se establecen entre ellos. La dificultad de la colaboración, pues, está muy relacionada con factores culturales en los grupos en que:

- Se identifica la tarea profesional únicamente con la función docente y que, por tanto, se inicia y se acaba a la par que ésta, con lo cual el tiempo dedicado a las relaciones entre colegas es mínimo.
- Se tiene el hábito en las instancias directivas y supervisoras de admitir y permitir el hecho anterior, sin mayores exigencias.
- Existe la tradición de elaborar unos horarios escolares con criterios egoístas que impiden los encuentros, el intercambio y el trabajo colaborativo.
- Existen «historias» personales anteriores entre los docentes, rivalidades o conflictos no resueltos.
- Algunas personas manifiestan conductas pasivas u obstaculizadoras del trabajo en equipo por temor a poner en evidencia su falta de actualización científica o didáctica ante los compañeros.

### *Los hábitos, tradiciones y prácticas en las relaciones entre los equipos directivos y los docentes*

Resulta sorprendente, dado el sistema de elección y acceso a la función directiva en España, que las opiniones de los docentes de secundaria de los centros públicos sobre las relaciones que establecen con el equipo directivo de sus centros, más concretamente con el director o la directora, no sean del todo satisfactorias.

Valoraciones expresadas de diversas maneras como *incomunicación, falta de transparencia o falta de información...*, se manifiestan en muchos casos. En otros, y también con mucha reiteración, las causas de los problemas en el sistema relacional tienen que ver con la percepción de conductas arbitrarias en la dirección: *amiguismo, configuración de grupos cerrados en torno a la dirección o falta de equidad en el trato con unos y otros*; conductas repetidas con profusión por los profesores.

Muchas de esas conductas directivas de origen cultural que dificultan la colaboración tienen su origen, sobre todo, en:

- Admitir el aislamiento y su distanciamiento del grupo (claustro) como una situación inevitable, propia de la naturaleza del trabajo directivo.
- Reiterar hábitos de liturgias formalistas en las reuniones, especialmente en los claustros.
- Desatender a los profesores nuevos que se incorporan al centro.
- Despreocuparse por dar a conocer y saber explicar adecuadamente qué es lo que hace el directivo cuando realiza su trabajo fuera del centro y, en general, en todos los casos en los que desempeña su tarea y los demás no le ven.

### *La situación de inmunidad e impunidad*

La convicción que podemos tener los enseñantes de que aunque nuestro trabajo no se desarrolle en equipo nadie nos pedirá cuentas por ello ni constituirá nin-

gún perjuicio para nuestro futuro profesional es otro obstáculo para la colaboración de origen cultural.

Todo ello puede ayudar a que aumente nuestro convencimiento de que, en realidad, si sabemos resolver individualmente la papeleta de la docencia con los alumnos que nos tocan en el aula haciendo bien nuestro trabajo ya podemos encontrar satisfacción profesional y el reconocimiento de esos alumnos. Tal vez, entonces, salvar dignamente el compromiso que tenemos en la parcela reducida de nuestra aula sea suficiente para nosotros. No es, desde luego, la mejor respuesta si pensamos en las necesidades de nuestros estudiantes y en el derecho que tienen a recibir una educación de calidad que, como vimos, requiere de planteamientos comunes y coordinados entre los docentes que les educan.

Veamos ahora los requisitos.

Existen otros condicionantes que ejercen una gran influencia en las intenciones de desarrollo de procesos colaborativos y que, en los casos en que se manifiestan de forma extrema hacen de nuestro propósito una tarea imposible.

### *La disponibilidad de tiempo suficiente*

Es una de las causas más influyentes. El tiempo empleado en la docencia, en la relación cara a cara con nuestros alumnos, ocupa la mayor parte de la dedicación profesional de quienes enseñamos. Nuestra actividad central y más importante se desarrolla en las aulas. Por lo tanto, no es de extrañar que la mayor parte del tiempo de nuestro trabajo profesional se consuma en ellas. Como consecuencia existe la tendencia a atribuir en los horarios profesionales de los docentes una dedicación muy elevada a las tareas de aula que no siempre trae consigo la razonable y proporcionada disponibilidad de horas para el desarrollo de las tareas de preparación, coordinación y revisión del trabajo entre docentes. Como es sabido, por otra parte, existe aún un buen número de países en los que su legislación escolar determina que la jornada laboral del docente se dedique totalmente a impartir clases sin prever ni remunerar tiempos para las tareas de coordinación que comentábamos. En estos contextos, por tanto, las oportunidades del trabajo colaborativo se reducen muchísimo y quedan al albur de la coincidencia de un grupo de enseñantes muy desinteresados, con un alto grado de entusiasmo y fuerte militancia y desprendimiento, condiciones que resulta abusivo exigir a los docentes.

### *Un tamaño razonable que permita una gestión ágil*

Otro buen número de causas que suelen dificultar la colaboración tienen su origen en la magnitud del centro. Así, en establecimientos escolares de gran tamaño en los que existen claustros masificados, una excesiva departamentalización, o en los centros en que funciona más de un turno de enseñanzas al día se dificultan, sin duda, las relaciones interpersonales y la comunicación y resulta complicado desarrollar dispositivos y tecnologías adecuadas.

### *Una formación inicial y permanente satisfactoria y adecuada de profesores y directivos*

Parece evidente que quienes nos dedicamos a la formación del profesorado no hemos sabido preparar suficientemente a los enseñantes para ser miembros eficaces de una organización, formándoles para la colaboración o el trabajo en equipo. Tampoco parece que hayamos acertado plenamente con los sistemas de capacitación, selección y acceso a la función directiva que favorezcan la promoción y el desarrollo de aquellas conductas colaborativas.

Creemos que incidir en los factores culturales tratando de modificarlos, con la intención de favorecer la colaboración y en beneficio de nuestros estudiantes, es una tarea que puede intentarse y que está al alcance de los enseñantes tal como las evidencias nos recuerdan constantemente. Conseguir que los requisitos cada vez sean más factibles es una tarea que corresponde sobre todo a los poderes públicos y que desde los establecimientos escolares nunca deberíamos cansarnos de reivindicar con firmeza y persistencia.

#### **4. Podemos estar viviendo en una contradicción**

A menudo nos encontramos protagonizando una incoherencia que debería hacernos pensar. Resulta poco congruente que, por una parte, tratemos de promover constantemente la colaboración mediante el trabajo en equipo de nuestros alumnos —así lo hacemos cuando les agrupamos en las aulas por grupos de aprendizaje o reuniéndolos con arreglo a criterios diversos y cuando les proponemos (a veces imponiéndoselo) que realicen trabajos en equipo— y, por otra, que nuestras prácticas como educadores sean individualistas y nada colaborativas.

Incluso, en la universidad, el trabajo colaborativo entre los profesores, si se produce, suele ser en el terreno de la investigación y no en el de la docencia. El asunto no sería preocupante si esa investigación alguna vez tuviese como objeto de estudio las metodologías didácticas que se desarrollan en la universidad, pero, lamentablemente, ese no suele ser un tema habitual de indagación.

A pesar de todo, los enseñantes somos capaces de trabajar en equipo. Esa debería ser la primera convicción de los docentes y de quienes, como veremos más adelante tienen un papel decisivo en favorecer y promover que ello sea posible. Sólo hace falta observar cómo en situaciones al margen de la tarea profesional, en sus vidas privadas, muchos enseñantes dan muestra de esa capacidad. Y, aún más, cómo, en situaciones bien relacionadas con su trabajo y con sus colegas habituales también somos capaces de hacerlo. ¿Quién no ha visto a algunos enseñantes preparar, junto con sus colegas, unas oposiciones? Para hacerlo se precisan capacidades como son definir la tarea con precisión, organizar el trabajo, distribuir tareas, tomar decisiones en común, comprometerse con ellas, evaluar el trabajo que se desarrolla, etc. ¿No será que, en ese caso, se dan unas circunstancias favorables que no se presentan en las ocasiones ordinarias, de la vida cotidiana, en nuestro trabajo en los centros? Si somos capaces de llevar a cabo

satisfactoriamente esas tareas ¿cómo se explica nuestra incapacidad para diseñar y desarrollar en común prácticas docentes para nuestros alumnos?

### 5. ¿Qué pretendemos con «estos» equipos?: algunas imágenes y metáforas

Ante la presión del consejo del pedagogo, del sentido común y, sobre todo, de las normativas o de las autoridades académicas para que constituyamos equipos de trabajo basados en la colaboración, los docentes solemos dar repuestas muy diversas que dependen de la noción de equipo que tenemos cada uno o cada comunidad, de lo que esperamos de esas agrupaciones, de los roles que podemos desempeñar en ellos, etc. Muchas de estas respuestas, afortunadamente, están bien fundamentadas y orientadas y suelen generar innovaciones y mejoras significativas. Otras, en cambio, poco tienen que ver con ese fin y se diría que la constitución y el funcionamiento de los equipos responde a otros propósitos nada acordes con la justificación y tareas para las que debieron concebirse. Así, podríamos establecer algunas comparaciones tácitas de algunos equipos de enseñantes cuando se asemejan a:

— *Una asociación de vecinos.* A eso se parece un equipo de docentes cuando se le concibe como una instancia a la que se pertenece solamente por el hecho de residir en aquel lugar: el establecimiento escolar. Muchos de esos vecinos pueden ser personas que no tienen sentimiento de pertenencia al grupo, bien porque están allí de paso (no son los propietarios del inmueble), bien porque sólo les interesa el corto plazo: resolver lo inmediato, lo urgente, las contingencias. Nadie quiere ser presidente de la comunidad; casi siempre se le elige por sorteo y se acepta el cargo a regañadientes. Les cuesta demasiado construir algo nuevo. Tener visión prospectiva o vincularse a un proyecto con ilusión y visión de futuro son actuaciones infrecuentes.

La colaboración y el compromiso serán difíciles mientras la asociación de vecinos, si se sigue admitiendo la metáfora, no se transforme en una «comunidad de propietarios», en un grupo de personas que están concernidas en algo que les afecta directamente, implicados en situaciones que no son perecederas a las que se sienten vinculadas en el largo plazo y respecto a las que no se experimenta la sensación de tránsito sino de arraigo y pertenencia.

— *Un negociado administrativo.* Así podríamos designar a los equipos de enseñantes cuyo interés primordial es cumplir únicamente los preceptos. Se reúnen con la periodicidad mínima y obligatoria que señalan las normas, los temas son siempre los mismos (sólo hace falta comprobar las actas de las reuniones), la reiteración y la rutina son características de sus métodos de trabajo. En la acepción más burocrática de la expresión, se dedican a despachar asuntos. Así, hacen de las reuniones de evaluación más un acto administrativo que pedagógico. Les preocupa más enviar dentro del plazo señalado los documentos y formularios que se les piden: programaciones, memorias, horarios, actas..., que reflexionar sobre sus prácticas para mejorarlas.

— *Una instancia para la promoción personal y profesional.* En eso se convierten los equipos de docentes en muchas ocasiones, especialmente en el marco

universitario. Así, el funcionamiento de los departamentos es vivido dentro de una cultura en la que la sumisión, la aproximación al poder con el fin de medrar, la división en castas y la intriga presiden la vida cotidiana.

Los equipos mediante los cuales se desarrolla fundamentalmente el trabajo colaborativo deben ser instancias para mejorar las prácticas docentes, gestoras o investigadoras en beneficio de nuestros alumnos. Pero cuando se produce la confusión o alteración de esos fines y prioridades en las agrupaciones de enseñantes, como vimos en los tres ejemplos anteriores —podríamos enumerar otras muchas metáforas más— la colaboración deseada se constituye en una práctica imposible.

## 6. ¡Que alguien haga algo para mejorar!: ¿tal vez los directivos escolares?

Los equipos de docentes no siempre consiguen alcanzar los propósitos que señalábamos. Las causas, como vimos, son diversas y no siempre la falta de recursos es la más determinante. De entre todas ellas queremos destacar una: el papel que desempeñan los directivos escolares respecto a aquel fin es determinante pero, lamentablemente, en muchos casos, ineficiente.

Como ya dijimos antes, el trabajo en equipo no se garantiza a través de crear normas, reglas formales o procedimientos estandarizados; se precisa de unas personas que lideren el proceso de una manera más atractiva, creativa y dinámica de lo que se puede hacer en una escuela que sigue planteamientos y estrategias burocráticas. Los directivos escolares suelen tener más tiempo que los demás para visualizar los problemas y acostumbran a tener una visión más completa e integral de lo que acontece en la institución. Pueden, por tanto, mejor que nadie, integrar capacidades y son, en suma, por el lugar que ocupan, la principal barrera o puente para el desarrollo de los procesos colaborativos y de trabajo en equipo.

Múltiples aportaciones relacionadas con los resultados de investigaciones relativas a corrientes de estudio como son el Desarrollo Basado en la Escuela o el Programa de Desarrollo Institucional (Dalin y Rust, 1990), entre otros, sugieren que para que se produzcan cambios e innovaciones en los establecimientos escolares es indispensable que existan, además de instancias externas que los apoyen, un motor interno que los dinamice y facilite. Los directivos escolares son señalados como ese motor interno o figuras clave para conseguir la colaboración. Crear las condiciones para el trabajo en equipo es responsabilidad de todos los niveles, pero especialmente de quienes dirigen (Bell, 1992: 3). Por otra parte, son las personas que más y mejor pueden ayudar a crear un ambiente propicio de trabajo que ayude al desarrollo personal y profesional de los docentes que trabajan en aquella organización. Crear equipo es una de las primeras tareas que asumen los directivos que trabajan en organizaciones eficientes.

### *La importancia de la formación y de la continuidad*

Debería parecer innecesario volver a recordar que las personas que desempeñan tareas de coordinación y dinamización de grupos de docentes deberían tener una

formación adecuada. Sin embargo, como todos sabemos, en nuestro país, todavía se está discutiendo sobre la pertinencia de este requisito cuando se habla del perfil del directivo escolar, sus condiciones de acceso a la función o su desarrollo profesional. El trabajo de Gairín (1995), por ejemplo, señala como necesidades de formación de los directivos escolares, manifestadas por ellos mismos, aprendizajes relacionados con:

- i)* las reuniones: tipos, estrategias y metodología de trabajo;
- ii)* las resistencias a los cambios;
- iii)* el consenso: técnicas;
- iv)* la negociación;
- v)* la resolución de conflictos;
- vi)* la toma de decisiones.

En nuestro estudio (Antúnez, 1991), los directores escolares que habían recibido formación para el ejercicio de la dirección identificaban como tareas muy propias de la función directiva «determinar la estructura organizativa de la escuela: órganos, equipos, funciones...» o la promoción del trabajo en equipo en la elaboración de las directrices institucionales (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Reglamento Interno), mientras que quienes no la habían recibido no reconocían esas tareas como propias de la función directiva. Además, las tareas propias de las dinámicas de las relaciones entre los directivos y los docentes son señaladas como de especial dificultad y se reclama formación para atenderlas con mayor eficacia.

En nuestro estudio (Antúnez, 1991), de 155 tareas posibles que desarrollan habitualmente los directivos escolares sólo ocho son reconocidas como tareas de ejecución especialmente difícil. Cuatro de esas ocho se relacionan directamente con el trabajo con el profesorado: «motivación del profesorado»; «evaluación de la eficacia docente»; «resolución de conflictos entre profesores y entre profesores y padres» y «organización y distribución de las tareas y de los puestos de trabajo entre el profesorado».

Por otra parte la acción directiva requiere de una estabilidad y de continuidad razonables que todavía no hemos conseguido. Aunque cada vez es más evidente que los directivos escolares tienden a desarrollar su función a lo largo de un período sostenido, en el mismo estudio con 100 directores y directoras, elegidos al azar, la *moda* de años de permanencia en el cargo de las personas investigadas era de un año. La provisionalidad y la rotación de personas es una de las explicaciones de aquella ineficiencia y también sugiere alguna de las causas por las que no se formulan planes a medio y largo plazo en nuestros establecimientos escolares.

## **7. Algunos intentos de solución que están en sus manos**

Desde hace algunos años y en diversas ocasiones (Antúnez, 1987, 1992, 1993, 1994, a,b,c) hemos manifestado nuestra opinión en relación a los factores: condiciones, requisitos, circunstancias..., que son determinantes a la hora de

promover un trabajo colaborativo entre los enseñantes. Hoy nos interesa destacar algunas prácticas recomendables para el trabajo de los directivos escolares que tienen el propósito de procurar esos desempeños colaborativos a través del trabajo en equipo. Son las siguientes:

*a) Concebir el funcionamiento del equipo directivo como un ejemplo de trabajo colaborativo*

Difícilmente puede promoverse un trabajo en equipo en organizaciones en las que las personas que tienen responsabilidades directivas no ejercitan un liderazgo a través del ejemplo, mediante conductas en las que la colaboración, la coordinación interna y las decisiones tomadas de manera consensuada a partir del debate frecuente son perceptibles. Estamos describiendo a los miembros de un equipo que pueden ser observados trabajando en común en situaciones diversas; que actúan como un colectivo y no como una adición de actuaciones individuales más o menos conexas. Y por otra, nos referimos a un liderazgo distribuido, no centrado en una sola persona.

Para conseguir credibilidad mediante el ejemplo es necesario, en primer lugar, constituir los equipos directivos mediante criterios que merezcan ser respetados. La complementariedad de las capacidades de sus miembros; la voluntad común expresa de promover unos determinados valores: respeto, equidad...; el deseo compartido de sus miembros por conseguir determinados propósitos: mejorar la imagen de la institución, implicar a personas de tendencias diferentes en una tarea colectiva...; o, incluso, cubrir simplemente necesidades normativas como, por ejemplo, procurando una adecuada adaptación a los nuevos planteamientos didácticos y organizativos de la Reforma Educativa parecen justificaciones creíbles y respetables, a la vez que sugeridoras de ejemplos de modelos positivos. Mucho más, evidentemente, que las razones para constituir un equipo directivo basadas en cumplir con unas obligaciones impuestas como, por ejemplo, cumplir con «ruedas» o turnos obligatorios para desempeñar un cargo, el deseo más o menos disimulado de escapar del trabajo de aula, o el propósito de otorgar el puesto a alguna persona a la que interesa tener ocupada en algo con el fin de que de este modo complete su horario laboral.

Son bien contundentes y convincentes los argumentos de algunos enseñantes que son reticentes al trabajo colaborativo al comprobar que las personas que lo proponen (habitualmente quienes ocupan algún cargo directivo) no muestran conductas coherentes con los valores que verbalmente proponen instaurar. Una política promotora del trabajo en equipo comienza por la credibilidad de las personas que dirigen o coordinan los grupos dando ejemplo al utilizar como principios normativos de sus actuaciones precisamente los valores que se quieren promover.

*b) Configurar una estructura organizativa flexible y ágil*

Resulta fundamental utilizar al máximo las posibilidades que permite la autonomía escolar con el fin de hacer compatible y complementaria la estructura per-



manente: unidades y equipos estables, con el desarrollo simultáneo de una estructura «adhocrática».

Digamos, ante todo, que la palabra *adhocracia* sirve para designar cualquier estructura o metodología de trabajo esencialmente flexibles, ajustables y organizadas en torno a problemas concretos que deben ser resueltos en un tiempo determinado —generalmente corto— por un grupo de personas que se constituyen en equipo y que pueden pertenecer o no a la misma unidad o grupo de trabajo natural y estable.

El concepto de adhocracia introducido por Toffler (1975) y muy desarrollado, entre otros, por Mintzberg (1989), y más recientemente por Waterman (1992) se refiere a una filosofía de acción que se basa en el trabajo organizado a partir de decisiones descentralizadas, una formalización baja, una complejidad baja o moderada, un equipo en el que la jerarquía importa poco y que se constituye por personas que proceden de diversas unidades de la estructura estable. Una vez resuelto el problema o finalizada la tarea o proyecto concreto el grupo se deshace y cada miembro vuelve a su unidad de origen.

El equipo *ad hoc* se crea en función de necesidades o problemas muy concretos.

Todas las características de la adhocracia son actualmente valores en alza: el énfasis en la experiencia, la descentralización de poder, los ambientes dinámicos, la posibilidad de que las personas adquieran protagonismo, la agilidad en la respuesta a los requerimientos o la búsqueda de la eficacia en las soluciones a los problemas que plantea el entorno.

La adhocracia, por tanto, se basa en el ajuste mutuo y en un sistema de trabajo en el que los equipos técnicos son la clave, mucho más que los órganos de gobierno donde reside el poder formal.

Además de otros logros, las soluciones de este tipo permiten también:

- a) La posibilidad de interaccionar con personas diferentes a las habituales y más próximas al lugar de trabajo estable.
- b) Deshacer temporalmente agrupamientos estables que son pasivos o ineficaces (determinados equipos de ciclo o departamentos poco operativos o con miembros negligentes).
- c) Evitar la rutinización en las tareas ya que éstas aparecen siempre como «algo nuevo» para los individuos puesto que tratan de dar respuesta a una situación no habitual.
- d) El refuerzo inmediato que supone el aprendizaje con otras personas y el éxito, más fácil de conseguir que mediante otras estrategias.
- e) La posibilidad de evaluar —por contraste— la eficacia de la estructura permanente. Este hecho sugerirá pautas para reestructurar las funciones que tienen asignadas los elementos estables o para modificar la metodología de trabajo que utilizan habitualmente e, incluso, para justificar la supresión radical de algunos de ellos» (Antúnez, 1993: 136-137).

La estructura de la organización, pues, puede ser facilitadora u obstáculo para la promoción del trabajo colaborativo entre docentes. Así pues, resulta

eficaz evitar, en definitiva, errores como la excesiva fragmentación de la estructura, el exceso de reglas burocráticas o la centralización en la toma de decisiones, favorecedores de la falta de implicación de los docentes en el gobierno y gestión de la institución. Conviene que cada establecimiento escolar defina su propia estructura en función de su tipología, contexto y objetivos y no que se construya como una réplica de lo que establecen las normativas, por repeticiones e inercias, por mera copia de otras organizaciones parecidas o —mucho peor— por imitación de modelos organizativos traídos, sin mayor reflexión y acomodo, de las empresas industriales o comerciales.

### *c) Prestar atención a las personas nuevas*

Los procesos de socialización de las personas que llegan nuevas a las organizaciones son determinantes a la hora de tratar de implicarles en procesos colaborativos. Desarrollar estrategias concretas con el fin de recibirles adecuadamente y de ofrecerles oportunidades de que conozcan y sean conocidas (Antúñez, 1994, a) o, de manera más ambiciosa, mediante sistemas de asistencia más específicos para profesores debutantes (Vonk, 1983; Veenman, 1984; Gray y Gray, 1985); a través del consejo y guía de mentores (Stroble y Cooper, 1988; Wildman y otros, 1992; Rosenholtz, 1985) u otros sistemas de ayuda entre iguales favorecedores de procesos de desarrollo profesional (Showers, 1984; Garmston, 1987; Marcelo, 1994, 1995) son posibilidades que pueden ser aprovechadas por los equipos directivos de nuestros establecimientos escolares.

### *d) Evitar la confianza ingenua en el azar*

Para conseguir la colaboración que proponemos no debería confiarse sólo en el destino o la casualidad: *«a ver si este año tenemos suerte y nos llegan profesores laboriosos y de mentalidad abierta...»*, ni tampoco esperar que las normativas resuelvan los problemas por vía prescriptiva: *«... aquí todo el mundo hará tal cosa (reunirse sistemáticamente y colaborar, por ejemplo) porque tal o cual ley dice que debe hacerse...»*. Desde la dirección se puede promover algo más que invocar a la fortuna o a los preceptos legales; probablemente ni una ni los otros resolverán nuestros problemas. El aumento de la autonomía en los centros escolares debiera aprovecharse para resolver internamente los problemas en la colaboración a través de nuestras propias iniciativas y soluciones.

### *e) Conocer, analizar y utilizar mecanismos, estrategias y procedimientos específicos, basados en la dinámica de grupos*

A pesar de la precariedad de los estudios en este campo de conocimiento centrados en los grupos de enseñantes existe, afortunadamente, una amplia y variada gama de instrumentos y procedimientos útiles, comunes a la diversidad de grupos y de organizaciones que pueden servir también de gran ayuda en contextos escolares. Propuestas como las de Kemp y Nathan, 1990; Oldroyd y

Hall, 1991; De la Bedoyere, 1993 o Bonals, 1996, entre otros, sobre las que no vamos a insistir por ser notorias pueden ser referencias útiles.

*f) Utilizar de manera creativa las variables organizativas*

Los aspectos organizativos influyen grandemente en el trabajo de los docentes. Por tanto, las modificaciones organizativas (en la concepción y uso flexible, original y adecuado al contexto de los espacios, los tiempos y los agrupamientos), tal como Ashton y Webb (1986) recordaron, facilitarán las relaciones entre profesores, su interacción y la colaboración que, en suma, proponemos.

*g) Crear oportunidades y ambientes favorables*

Conviene promover y modificar prácticas y ocasiones para fomentar la colaboración, especialmente las que conduzcan a crear mecanismos y dispositivos para la detección de necesidades sentidas mediante procesos horizontales y democráticos. También debería prestarse atención a lo que ocurre entre los profesores fuera de los marcos de las reuniones formales; todos sabemos que no siempre coincide lo que se manifiesta en ellas con lo que de verdad se piensa o se dice en marcos informales. Crear oportunidades, en suma, para trabajar en común desde la convicción, como sugirió Little (1982) de que un grupo se consolida, cuando existen oportunidades de planificar en común, de diseñar y construir producciones en común y cuando cada persona puede ser observada en su trabajo y recibir las opiniones de los demás.

*h) Diagnosticar continuamente*

La acción de dirigir comporta, necesariamente, el ejercicio de analizar permanentemente las necesidades de la organización, las conductas de las personas que trabajan en ellas y sus interacciones (Antúnez, 1996). En este sentido, los directivos escolares deberían velar para que sus propuestas tuviesen valor de oportunidad, en cada momento. ¿Cuándo un grupo de profesores se constituye en equipo para trabajar en común?, ¿cuándo lo hace de buen grado y sus resultados suelen ser eficaces?

El directivo debe ayudar a crear las condiciones favorables y a detectar, mediante el análisis continuo, cuándo esas condiciones se refuerzan o debilitan. Así, tratará de que el trabajo entre docentes se desarrolle en un marco en el que, además de los recursos mínimos para llevarlo a cabo, las condiciones siguientes estén presentes:

- i)* Un estímulo suficiente y significativo; para ello la tarea debe tener una relación muy directa con la persona a la que pretendemos implicar y ésta, un protagonismo auténtico en relación a la tarea que debe desarrollar.
- ii)* Una dinámica de relaciones interpersonales en la que estén presentes los requisitos de equidad, lealtad y respeto.

iii) Una propuesta de trabajo factible y creíble; conviene recordar que la credibilidad de una propuesta suele depender mucho de la credibilidad personal de quien la sugiere o presenta.

También, considerará y aprovechará las circunstancias en que los docentes tendemos a agruparnos y a trabajar en común. Sabido es que solemos hacerlo de buen grado cuando se trata de reivindicar mejoras salariales, profesionales, de condiciones de trabajo o resolver un problema común que nos afecta muy directa y personalmente y nos conduce a una situación incómoda (convivencia en las aulas, cómo resolver la acción tutorial...) y mucho menos cuando el requerimiento se refiere a motivos que vivimos o sentimos lejanos a nosotros.

*i) Utilizar variedad de estrategias y prestar atención a las circunstancias individuales*

Promover la colaboración de manera adecuada supone tener en consideración las diferencias. No todo el mundo responde igual a los mismos estímulos. Los docentes están en diversas fases de su carrera profesional, tienen edades diferentes y sus conductas dependerán mucho de sus situaciones personales y de sus oportunidades de desarrollo personal y profesional (Ball y Goodson, 1989).

Se trata también de admitir y de promover diversos modos de interrelación y de colaboración: uno con todos, todos con todos... (Blake, Mouton y Allen, 1991: 16) y de aceptar e impulsar también conductas colaborativas diferentes, según los casos y las personas: se puede participar dando una información, tomando decisiones o, también, si es preciso, mediante la abstención como manera de ayudar a la colaboración. De la misma manera, los directivos escolares deberían conocer y entender las diferentes fases por las que transita la vida de los grupos: iniciación, clarificación, organización, integración, etc., y siempre, en cualquier caso, implicar y otorgar protagonismo en los procesos a las personas que tienen las funciones de coordinación o dirección de grupos tales como los equipos de ciclo, los departamentos o las comisiones.

## Bibliografía

- ANTÚNEZ, S. (1987). «Satisfacció en el treball dels ensenyants i organització escolar». *Guix*, núm. 115, mayo, p. 23-26.
- (1991). *Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolars de centres públics d'ensenyament primari de Catalunya*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona: Departament de Didàctica i Organització Educativa.
- (1992). «Et reuneixes o treballes? Com millorar el funcionament de les reunions». *Guix*, núm. 175, mayo, p. 53-56.
- (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- (1994). «La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación». *Revista de Educación*, núm. 304, mayo-agosto, p. 81-111.
- (1994a). «El Plan de Atención y acogida a los profesores nuevos». En GAIRÍN, J.; DARDER, P. *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, p. 458-462.

- (1994b). «¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesores y profesoras?». *AULA de Innovación Educativa*, núm. 28-29, julio-agosto, p. 49-52.
- (1996). «Pautas para la evaluación del sistema relacional en los centros escolares». En ICE UNIVERSIDAD DE DEUSTO (ed.). *Dirección participativa y evaluación de centros*. Deusto, p. 349-360.
- ASHTON, P.T.; WEBB, R.B. (1986). *Making a Difference: Teacher's Sense of Efficacy and Student Achievement*. Nueva York, Londres: Longman.
- BAIR, M.; WOODWARD, R. (1968). *La enseñanza en equipo (Team Teaching)*. Madrid: Magisterio Español.
- BALL, S.J.; GOODSON, I.F. (1989). *Teacher's Lives and Careers*. Londres: The Falmer Press.
- BEDOYERE de la, Q. (1993). *Cómo resolver problemas en equipo*. Barcelona: Granica.
- BELL, L. (1992). *Managing Teams in Secondary Schools*. Londres: Routledge.
- BELBIN, R. (1981). *Management Teams. Why They Succeed or Fail*. Londres: Heinemann.
- BIRD, T.; LITTLE, J.W. (1986). «How Schools Organize the Teaching Occupation». *The Elementary School Journal*, marzo. EJ 337 995.
- BLAKE, R.R.; MOUTON, J.S.; ALLEN, R.L. (1991). *El trabajo en equipo: qué es y cómo se hace*. Bilbao: Deusto.
- BONALS, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CANO, E. (1998). *La calidad en la educación*. Madrid: La Muralla.
- DALIN, P.; RUST, V. D. (1990). *Can Schools Learn?* Windsor: NFER-NELSON.
- GAIRÍN, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1996). «La investigación en organización escolar». *Actas del IV Congreso de Organización Escolar*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Área de Didáctica i d'Organització Escolar, p. 53-106.
- GARMSTON, R. J. (1987). «How Administrators Support Peer Coaching». *Educational Leadership*, febrero. EJ 350 642.
- GÓMEZ DACAL, G. (1992). *Centros educativos eficientes*. Barcelona: PPU.
- GOODLAD, J.I. (1984). *A Place Called School: Prospects for the Future*. Nueva York: McGraw-Hill.
- GRAY, W.; GRAY, M. (1985). «Synthesis of Research on Mentoring Beginning Teachers». *Educational Leadership*, vol. 43, núm. 3, p. 37-43.
- HALL, V.; WALLACE, M. (1993). «Collaboration as a Subversive Activity: a professional response to externally imposed competition between schools?». *School Organisation*, vol. 13, núm. 2, p. 101-117.
- KEMP, R.; NATHAN, M. (1990). *Middle management in Schools. A Survival Guide*. Oxford: Blackwell Education.
- LABOUCHEIX, V. (dir.) (1990). *TraitJ de la QualitJ Totale*. París: Bordas.
- LITTLE, J.W. (1982). «Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success». *American Education Research Journal*, otoño. EJ 275 511.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *La gestión de la calidad*. Madrid: La Muralla.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1995). *Proyecto docente y de investigación*. Madrid: UNED, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Documento policopiado.

- MINTZBERG, H. (1989). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: El Ateneo.
- MOLINA, E. (1995). *Proyecto Docente de Organización Escolar y Desarrollo Profesional*. Universidad de Granada: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Documento policopiado.
- MUÑOZ-REPISO, M. y otros (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MURPHY, J.; HALLINGUER, Ph.; MESA, R.P. (1985). «School Effectiveness: checking progress and assumptions and developing a role for state federal government». *Teachers College Record*, núm. 86 (4), p. 620 y s.
- OCDE (1989). *Les écoles et la qualité. Un rapport international*. París: OCDE.
- OLDROYD, D.; HALL, V. (1991). *Managing Staff Development*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- ORDEN de la, A. (1969). «Enseñanza en equipo (*Team Teaching*) y rendimiento escolar». *Revista de Educación*, año XVIII, vol. LXIX, núm. 201, enero-febrero, p. 52 y s.
- PURKEY, S.; SMITH, M. (1983). «Effective Schools: a review». *The Elementary School Journal*, núm. 83 (4), p. 353-390.
- (1985). «School reform: The District policy implications of the effective schools literature». *The Elementary School Journal*, núm. 85, p. 353-390.
- REYNOLDS, D. (ed.) (1992). *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. Londres: Cassell.
- ROSENHOLTZ, S.J. (1985). «Political Mthys about Education Reform: Lesson from Research on Teaching». *Phi Delta Kappan*, enero. EJ 311 709.
- RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J.; SMITH, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary School and their Effects on Children*. Londres: Open Books.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective schooling. Research, theory and practice*. Nueva York: Cassell.
- SHOWERS, B. (1984). *Peer Coaching: A Strategy for Facilitating Transfer of Training*. Eugene, Oreg.: University of Oregon, Center for Educational Policy and Management.
- SMITH, S.C.; SCOTT, J.J. (1990). *The Collaborative School*. University of Oregon y National Association of Secondary School Principals: ERIC Clearinghouse on Education Management.
- STROBLE, E.; COOPER, J. (1988). «Mentor Teachers: Coaches or Referees?». *Theory into Practice*, verano, p. 231-236.
- STUART, S.; SCOTT, J. (eds.) (1990). *The Collaborative School*. University of Oregon y National Association of Secondary School Principals: ERIC Clearinghouse on Education Management.
- TOFFLER, A. (1975). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- VEENMAN, S. (1984). «Perceived Problems of Beginnig Teachers». *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 2, p. 143-178.
- VONK, J.H.C. (1983). «Problems of the beginnig teachers». *European Journal of Teacher Education*, vol. 6, núm. 2, p. 133-150.
- WARWICK, D. (1972). *Team teaching*. Madrid: Narcea.
- WATERMAN, R.H. (1992). *Adhocracia*. Barcelona: Ariel.
- WILDMAN, T. et al. (1992). «Teacher mentoring: An analysis of roles, activities and conditions». *Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 3, p. 205-213.