

LA PREPARACION DEL PROFESOR PARA EL CAMBIO EN LA INSTITUCION EDUCATIVA

ENRIQUETA MOLINA RUIZ

RESUMEN

El trabajo que presentamos, responde a una investigación en la que, tomando los centros escolares como contexto de formación, se utilizan fórmulas de trabajo colaborativo dirigidas al desarrollo profesional del docente. Son tres los pilares teóricos en los que se sustenta: 1) innovación, 2) organización y 3) desarrollo profesional colaborativo. Se instala en el marco general de innovación educativa con el propósito de mejorar un aspecto que entendemos crucial en la organización de centros escolares, la colaboración de profesores. Partimos del modelo organizativo *desarrollo organizacional* fuertemente vinculado a la filosofía de innovación al constituir un intento planeado de cambio-mejora en las organizaciones.

ABSTRACT

The work that we present, answers to a research in the one, taking school centers like context of formation, we use collaborative work formulas directed towards professional development. There are three theoretic stands holding them: 1) innovation, 2) organization, 3) professional collaborative development. We install in the general frame of educational innovation with the intention to improve an aspect that we understand very important in the organization in the school centers, the collaboration of teachers. We start of the organizative model *organization development* strongly closely together to the innovation philosophy to constitute a planned purpose of change-improvement in the organizations.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo Profesional, Colaboración, Innovación, Organización.

KEYWORDS

Professional Development, Collaboration, Innovation, Organization.

1. INTRODUCCION

Cabe destacar el énfasis que en los últimos tiempos se pone en considerar el trabajo colaborativo de profesores, como un modo eficaz de desarrollo profesional. En la actualidad se insiste en ello a niveles oficiales, por su papel fundamental como elemento dinamizador de la Reforma (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989; Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, 1989; Diseño Curricular Base, 1989; L.O.G.S.E, 1990; Materiales de Apoyo a la Reforma, 1992; y el reciente Documento *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*, 1994). En esta línea, los planes anuales de formación permanente del profesorado contemplan la formación en el propio centro como una de las modalidades formativas que pueden ser más fructíferas y satisfactorias para el desarrollo profesional de los docentes (M.E.C., 1994). El trabajo que presentamos, responde a una investigación en la que, tomando los centros escolares como contexto de formación, se utilizan fórmulas de trabajo colaborativo dirigidas al desarrollo profesional del docente.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACION

El *entramado teórico* en el que se sustenta la investigación viene constituido por tres grandes pilares: 1) innovación, 2) organización y 3) desarrollo profesional colaborativo. Se instala en el marco general de innovación educativa (Fullan, 1990; Guskey, 1990; Ellis, 1990; Hoyle, 1992) con el propósito de mejorar un aspecto que entendemos crucial en la organización de centros escolares, la colaboración de profesores. Partimos del modelo organizativo *desarrollo organizacional* (Lawrence y Lorch, 1988; Beckhard, 1988; Burke, 1988; Schein, 1990; Bennis, 1988; Garmendia, 1990; Mohrman y Cumming, 1991; Anzizu, 1992; Donnelly, 1994) fuertemente vinculado a la filosofía de innovación al constituir un intento planeado de cambio-mejora en las organizaciones. En la actualidad (Hoyle, 1992) hay poca duda de que la calidad de la educación aumenta cuando los profesores trabajan juntos. Murphy (1991) insiste en la figura del gestor escolar al exponer que si la escuela estatal funciona para satisfacer las necesidades educativas de la emergente *sociedad de la tercera ola*, aquél, debe caracterizarse por altos niveles de colaboración, comunicación y consideración, siendo de estos factores, la colaboración, probablemente el más importante; si la gente está poco dispuesta a trabajar en equipo, la aparición de escuelas autónomas se paralizará y el sistema escolar se caracterizará por la anarquía. Ellis (1990) explora la relación entre interacciones colaborativas de los profesores e implementación de un complejo método instruccional innovador. El estudio demuestra que la colaboración efectiva no es simple; no consiste solamente en que los profesores se reúnan frecuentemente a hablar; los resultados revelan asociación entre frecuencia de colaboración y calidad de su implementación, sólo cuando las reuniones colaborativas fueron estructuradas.

En definitiva, la colaboración se defiende y estimula como elemento esencial que contribuye poderosamente al desarrollo profesional de los docentes y genera cambios dirigidos a la mejora de la educación, desde varios frentes:

- El fuerte ritmo de cambio, característica del mundo actual (M'Bow, 1990; Osborne, 1990; Mialaret, 1991) exige a la educación inculcar, que hacer ciencia y hacerlo con visos de ser una innovación rentable no dependerá de la voluntad individual y aislada y ni siquiera de la idea luminosa del inventor sino de la conjunción de esfuerzos mediante trabajo colaborativo: ... *tan geniales intuiciones cuentan menos para la competitividad que la capacidad de los "equipos conjuntados"....* (Morán, 1988, 95).

- El desarrollo organizativo (Chiavenato, 1992; Burke, 1988; Escudero, 1989, 1990, 1991) empieza a configurarse no como una estrategia para diagnosticar y diseñar un programa de intervención sobre la escuela por parte de los gestores, investigadores o formadores externos, sino como un marco de proceso *colaborativo* para la autorrevisión del centro escolar que, aunque con ayuda inicial externa, ha de asumir el protagonismo colaborativo fundamental para el desarrollo de todo el proceso.

- La investigación-acción (Kemmis y Taggard, 1988; Elliott, 1990, 1991) indica que la tarea de producción de conocimiento así como la transformación de la acción, no es nunca una empresa individual, es siempre una tarea colectiva, que requiere cooperación.

- La teoría crítica de la enseñanza (Carr, 1990; Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1988) ofrece formas de trabajo cooperativo y requiere que los implicados se organicen cooperativamente en cuanto comunidad de investigadores críticos sobre el currículum.

- Una parte considerable del cuerpo de literatura sobre mejora de la escuela y *escuelas eficaces* (Nias, Southworth and Yeomans, 1989; Fullan, 1992; Davis y Thomas, 1993) casi

unánimemente informan los efectos de la colaboración considerando que es la dirección futura más prometedora en la profesionalidad del profesor.

Partiendo de estos antecedentes, situamos la investigación en contextos colaborativos estructurados (departamentos didácticos y equipos docentes). Suponemos que el trabajo en equipo de profesores desarrollado en tales unidades organizativas, constituye una vía de formación permanente por excelencia, vinculada a problemas reales generados en la propia práctica, convirtiéndose, al mismo tiempo, en fuerte elemento propulsor de cambio y mejora de la educación: *La intensidad del trabajo, la dinámica que se crea en él, los lazos de amistad, el sentido de la responsabilidad y la autocrítica lo confirman como una estructura capaz de generar mejoras en el centro.* (Ferrerres, 1992, 500).

La *finalidad* que orienta la investigación pretende conocer la situación del trabajo colaborativo en los centros escolares a fin de diseñar y aplicar un proyecto de mejora dirigido a potenciar la colaboración como medio de desarrollo profesional que redundará en elevar la calidad de la enseñanza y el rendimiento escolar. Los *objetivos* a partir de los cuales se concreta esta idea van referidos a:

- Conocer la situación del trabajo colaborativo (departamentos y equipos) en los centros escolares.
- Aplicar un proceso planeado de cambio (D.O.) que prepare al profesor para el cambio, ejercitándose en la realización de estrategias de mejora.
- Potenciar el trabajo colaborativo de profesores mediante su participación en tareas de departamentos didácticos y equipos docentes en los centros objeto de estudio.
- Averiguar la efectividad de departamentos didácticos y equipos docentes en el logro de formación permanente del profesorado.

3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

3.1. Recogida de datos

Los criterios que orientan la elección de los instrumentos utilizados, son fundamentalmente dos: de una parte, buscamos coherencia entre los métodos y los planteamientos teóricos citados; de otra, que sean consecuentes con la finalidad de la investigación. Los objetivos de la investigación ponen de manifiesto el carácter "aplicado" de la misma, dirigidos a analizar la realidad para comprenderla mejor e "intervenir" en ella más reflexiva y eficazmente; de ello derivamos la necesidad de utilizar variados métodos (Shulman, 1989; Bakeman y Gottman, 1989; Walker, 1989; Cohen y Manion, 1990) que ayuden a reflejar la compleja vida de un centro escolar desde los múltiples factores que la configuran. La tabla nº 1 muestra los enfoques teóricos en que se fundamenta la investigación y los métodos e instrumentos de recogida de datos que, a nuestro parecer, se derivan de ellos.

TABLA nº 1. Correspondencia Sistemas Teóricos-Metodología.

CORRESPONDENCIA SISTEMA TEÓRICO-MÉTODOS			
FASES	INNOVACIÓN	ORGANIZACIÓN D.O.	DESARROLLO PROFESIONAL COLABORATIVO
	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS		
	C. INDIVIDUAL		C. COLABORATIVO
DIAGNÓSTICO	Cuestionario Doc. Institucionales 		Sesiones Trabajo Colab. Reflexión conjunta Análisis Doc. Técnicos
EJECUCIÓN	 I-A ---- MEJORA-CAMBIO----- 		Sesiones Trabajo Colab. Reflexión Conjunta ---- FORMACIÓN Observación Participante Observación Sesiones Diarios Prof. Auxiliar Diarios Investigador Grabaciones audio Actas sesiones
EVALUACIÓN	 		Sesiones Evaluac. Colab. Guías de evaluación

Consideramos que la *investigación-acción* es una metodología en consonancia con los enfoques teóricos de los que partimos; con innovación y desarrollo organizativo, por tratarse de un proceso de participación de los profesores en actividades de cambio y mejora de situaciones colaborativas; con desarrollo profesional, por considerarse fórmula de formación permanente.

Distinguimos entre instrumentos de recogida de datos de carácter individual o colaborativo, según que el grupo de profesores participe, o no, en su elaboración y/o análisis; como puede observarse predominan los segundos.

El diagnóstico de la situación se efectúa mediante dos estrategias; una, general, referida a la aplicación de cuestionarios que aportarán datos reales, permitiendo conocer el estado en que se halla el trabajo colaborativo en la provincia de Granada y, presentando las bases para reflexionar-diseñar posibles estrategias dirigidas a mejorarlo; otra, particular, se abordó en los centros donde desarrollamos la experiencia, partiendo del análisis de *documentos técnicos* elaborados a tal fin y *documentos institucionales* (Plan de Centro, Memoria, Reglamento de Régimen Interior).

La ejecución del proyecto de mejora se lleva a cabo a través del trabajo colaborativo de profesores, desarrollado preferentemente en sesiones de trabajo y mediante reflexión conjunta. Es en la observación participante donde hallamos la mejor fuente de datos. La derivada de la investigadora, se plasma en el *diario del investigador* que describe el proceso seguido y la actuación de los profesores. La observación realizada por los alumnos de magisterio se concreta en dos tipos de documentos, uno, los *diarios de profesores auxiliares*

que recogen las observaciones realizadas al apoyar la docencia de los profesores y ofrecen datos acerca del desarrollo de clase, vivencias y expectativas; otro, las *observaciones*, derivadas de su participación en sesiones de trabajo colaborativo; constituyen un instrumento de recogida de datos paralelo a grabaciones, actas y diario del investigador. Las *actas* de las sesiones de trabajo colaborativo las realiza el secretario del grupo, que al ser profesor del centro donde se desarrolla la experiencia, adquieren carácter "oficial" dotándole de gran valor testimonial que utilizamos para dar fe y avalar los datos de los demás observadores y documentos.

La evaluación durante el proceso (valoración plasmada en diarios, observaciones, actas y grabaciones audio), se completa con otra al final del mismo, que pretende evaluar el proyecto de mejora en general, apreciar logros, detectar fallos y lagunas y recoger sugerencias de los profesores a fin de reformular el diseño y modificar o potenciar determinados temas; se realizó en sesiones de evaluación colaborativa, convenientemente grabadas; como instrumento orientador de la acción y recogida de datos, se utilizan *guías de evaluación*, éstas, plasman aspectos fundamentales deseables en el trabajo colaborativo, y al reflexionar sobre ellos, los profesores expresan su juicio sobre nivel de logro alcanzado y hacen sugerencias de mejora para actuaciones futuras.

3.2. Muestra

Interesa conocer la situación del trabajo colaborativo en los centros escolares, para ello se procedió a determinar una muestra representativa a fin de obtener un juicio lo más exacto posible de la realidad escolar. El procedimiento utilizado fue *muestreo estratificado proporcional* atendiendo a diferentes estratos (tamaño de los centros, carácter urbano-rural y titularidad) que podrían influir en la configuración de diversos niveles de colaboración al no hallarse igualmente representados en la población; ésta, viene determinada por el conjunto total de los centros escolares de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Granada.

Los centros a los que se enviaron los cuestionarios se seleccionaron aleatoriamente. De un total de 110 centros configuradores de la muestra se obtuvieron respuesta de 85 aproximadamente, lo cual representa el 77% del porcentaje estimado.

Para localizar los centros donde pondríamos en práctica el proyecto de mejora, optamos por el procedimiento denominado *selección basada en criterios* (Goetz y LeCompte, 1988) éstos, iban referidos a titularidad, tamaño, niveles educativos y ubicación. Nos decantamos por la estrategia de selección denominada de "casos típicos" (públicos) y dentro de ella, "casos comparables". Atendiendo a dichos criterios, decidimos que los escenarios del estudio estuvieran constituidos por centros completos con dos aulas por curso, para garantizar la ejecución del trabajo aunque se produjeran bajas; que contaran como mínimo con Educación Primaria y a ser posible Educación Infantil (niveles educativos hacia los que va dirigida la formación procedente de Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación en su primer ciclo). Consideramos que la acción a desarrollar en la investigación se vería favorecida por motivos de tiempo, desplazamientos, costo, etc. si se realizaba en Granada ciudad o en un radio de acción próximo.

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

3.3. Modelo utilizado en el análisis de datos

Al abordar la tarea de análisis, nos apoyamos en los modelos correspondientes a Tesch (1990), Miles y Huberman (1984, 1991) y (Goetz y Le Compte, 1988) representados en tabla nº 2; servirán de orientación en la selección del modelo de análisis utilizado en nuestra investigación, que presentamos en la última columna a la derecha.

TABLA Nº 2. Modelos utilizados como punto de referencia en el análisis de datos.

MODELOS REFERENCIALES EN EL ANÁLISIS DE DATOS				
TESCH	MILES Y HUBERMAN	GOETZ Y LECOMPTE		Nuestra Investigación
	RECOGIDA DE DATOS			
		TEORIZACIÓN Descubrir categorías abstractas y relaciones entre ellas.		
ANÁLISIS EXPLORATORIO Desarrollo y aplicación de categorías a los datos	REDUCCIÓN DE DATOS Códigos Memorándum	T E O R I Z A C I Ó N	Percepción Descubrimiento de unidades de análisis (categorización)	REDUCCIÓN DE DATOS Categorías Códigos Memorándum
DESCRIPCIÓN Análisis de los segmentos de cada categoría a fin de establecer patrones en datos Establecer conexiones entre categorías de datos.	EXPOSICIÓN DE DATOS Figuras Matrices		Comparación, Contrastación Agregación y Ordenación.	ANÁLISIS-PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Matrices de frecuencias Matrices de contenido Tablas de contingencia Figuras
INTERPRETACIÓN Sugerir relaciones	CONCLUSIONES Y VERIFICACIÓN		Determinación de vínculos y relaciones Efectuar inferencias respecto a asociación, covariación y causalidad recíproca.	FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.
TEORIZACIÓN Arbitrar procedimientos que aseguren la plausibilidad de las relaciones.			Especulación Actividad que permite eliminar hipótesis rivales y predecir relaciones y constructos.	ESTABLECER CONJETURAS FUNDAMENTADAS (TEORÍA) (CONTRASTE HIPÓTESIS) CONCLUSIONES.
				ESTRATEGIAS DE SELECCIÓN SECUENCIAL.
			PROCEDIMIENTOS ANALÍTICOS	

4. RESULTADOS

4.1. Reflexiones de los profesores ante el trabajo colaborativo

Los resultados que presentamos se derivan de la aplicación de cuestionarios a la muestra de centros escolares seleccionada; constituyen, por tanto, opiniones de los profesores sobre la situación del trabajo colaborativo en sus centros. Tratamos sólo algunos aspectos por limitaciones de espacio.

La actitud del profesorado ante el trabajo en equipo es claramente positiva, poniéndose de manifiesto en los resultados obtenidos en una serie de cuestiones que suponen valoración del mismo; sirvan de ejemplo los datos referidos a posibles ventajas derivadas del trabajo colaborativo frente a otros trabajos de carácter individual; la reacción positiva del profesorado es masiva; en una escala de valoración de cinco grados (nada, poco, regular, bastante, mucho) un 19% se muestra "bastante" de acuerdo, el 69% indica estar "muy" de acuerdo. Es evidente que los profesores que apoyan el trabajo colaborativo superan de forma aplastante (88%) al de aquellos que, no saben ver su importancia (3%) o le conceden sólo el grado regular (7%); prácticamente todos los profesores contestan, sólo un 2% no lo hace.

De cinco condiciones que pueden influir en el éxito del trabajo colaborativo, ofrecidas al profesorado para su análisis, apreciamos que, *establecer objetivos en común* es considerada condición por excelencia, situándola en primer lugar de preferencia; la condición que sitúan en segundo lugar es *responsabilidad personal en cada uno de los miembros* y en tercero *reparto de tareas de acuerdo con las capacidades y cualidades de los miembros*. La condición referida a *que haya alguien que dirija y coordine...* ha recibido puntuación elevada próxima a ocupar un tercer lugar, no obstante han primado las indicadas. La referida a *existencia de bienestar entre los miembros*, obtiene el porcentaje más bajo; este hecho que extraña en principio, puede deberse a que el realismo y sentido común de los profesores se ha impuesto; conocedores de que, verdaderamente, en las relaciones profesionales no siempre reina armonía, parecen indicar con ello, que tal situación debe superarse por bien de los alumnos tratando, ante todo, de ser más efectivos. Los profesores añaden además otras condiciones que, según su experiencia, deberían cuidarse porque influyen decisivamente en el éxito del trabajo colaborativo; entre ellas destacan: necesidad de establecer contacto periódico entre los componentes, compromiso firme de poner en práctica lo acordado, realizar trabajos conjuntos en los niveles, coordinación interdisciplinar, homogeneidad del grupo, trabajar con neutralidad política-ideológica y remuneración adecuada.

Pocos son los profesores (5%) que aseguran haber recibido en su formación inicial preparación para realizar todas las funciones y tareas propias de departamentos y equipos; aunque el 35% indica que se les ha preparado para desempeñar "algunas", nos encontramos con la realidad de que el 30%, afirma lo contrario. De todo ello, se deriva la necesidad de revisar la formación inicial del profesorado, a fin de adecuarla a las funciones que en un futuro deberán realizar para sacar adelante el trabajo en equipo y también dirigir la formación permanente de los profesores en este sentido.

Las sugerencias que los profesores aportan sobre formación permanente destacan claramente que se realice ésta en horario lectivo. Como fórmulas a utilizar, a veces se alude a cursos, otras, al referirse a: períodos largos de formación, trabajo en equipo desde la escuela y realización de estas tareas en horario escolar, se entiende como proceso continuado

estrechamente unido a la práctica educativa. De ello se deduce que los profesores se van familiarizando con la idea de que una formación más efectiva será aquella derivada de su propia práctica, que responda a problemas reales experimentados en su hacer diario. En este mismo sentido hay que añadir que también la mayoría de los profesores encuestados (68%) consideran el trabajo colaborativo desarrollado en departamentos didácticos y equipos docentes, fórmula válida de perfeccionamiento; las opiniones en contra son mínimas (6%), el 25% restante está repartido entre abstenciones y aquellos que están de acuerdo sólo en grado regular.

Ante el problema que supone el factor tiempo para la realización de actividades de trabajo colaborativo, los profesores ofrecen varias soluciones; unas, reconociendo simplemente que hay que dedicar más, no saben cómo, no saben cuándo, pero lo entienden necesario, por lo que, en primera instancia, deben contar con él. Lo único que tienen claro es que no lo harán a costa de su tiempo libre y por ello unas veces demandan un horario más flexible, otras, proponen reducir el tiempo dedicado a la docencia directa y utilizarlo en tareas de trabajo en equipo; esta idea, a nuestro juicio, es conseguible a través de fórmulas intermedias (como la que proponemos en nuestra investigación) no teniendo por qué ser exclusivamente la jornada continua (muy demandada por el profesorado), la única solución.

- El tiempo a utilizar parece ser un aspecto fundamental en el desarrollo de trabajo colaborativo. La insistencia con que demandan esta solución hace pensar que más que necesidad se trata de una condición impuesta por los profesores como requisito para realizar trabajos en equipo. Las sugerencias de los profesores ante la duración de las sesiones de trabajo en equipo, presentan amplia gama que oscila, entre un mínimo de treinta minutos, a un máximo de ciento ochenta. La opción más apoyada es la de sesenta minutos, seguida por ciento veinte para departamentos y equipos, respectivamente. En relación a la periodicidad con que deban celebrarse las reuniones, consideran como solución ideal, períodos semanales-quincenales.

Los problemas apuntados respecto a sesiones de trabajo colaborativo no tienen desperdicio, valiosísima resulta su declaración por lo que tiene de elemento generador de sugerencias y medidas que podrían actuar como vías de posible solución. Estas fueron tenidas en cuenta en todo momento al diseñar nuestra actuación para tratar de evitar los problemas correspondientes. Dichas sugerencias se organizan en la tabla nº 3 (columna de la izquierda) con la finalidad de presentar paralelamente (columna de la derecha) las actuaciones concretas que se previeron al diseñar la experiencia que nos proponíamos poner en práctica. Los elementos fundamentales que caracterizan al proyecto de mejora fue contar con apoyos externos en la figura de la coordinadora de la experiencia o agente externo y, sobre todo con alumnos de magisterio que hacen posible llevar a cabo una fórmula de formación permanente a través del trabajo colaborativo realizado en horario lectivo, aspiración, como hemos visto, muy demandada por los profesores, dando lugar con ello a una política de colaboración entre centros escolares y universidad donde se cuida tanto la formación inicial como permanente de profesores.

TABLA Nº 3. Correspondencia entre sugerencias de los profesores y medidas adoptadas en el proyecto

SOLUCIONES A PROBLEMAS DE TRABAJO COLABORATIVO (STE)	
SUGERENCIAS DE PROFESORES	MEDIDAS ADOPTADAS
Fijar y efectuar reuniones periódicas por sistema a fin de ir desarrollando el hábito de trabajo en equipo.	Las reuniones se celebraron semanalmente
Evitar que las reuniones se celebren al final de una jornada completa de trabajo.	Se celebran en horario lectivo, en jornada de tarde (3,30 a 5 horas)
Las reuniones deben girar sobre temas técnicos que interesen al profesorado.	En una 1ª fase se profundiza en la temática de trabajo colaborativo para determinar necesidades; en una 2ª fase se seleccionan temas exigidos por las acciones emprendidas.
Las reuniones deben prepararse exhaustivamente.	Dicha preparación se aborda mediante los documentos: "orden del día", "diario del investigador" y elaboración de "documentos técnicos".
Evitar la dispersión que genera desaliento y poca fe en el trabajo colaborativo.	En un caso ayudaron especialmente intervenciones de miembros del equipo directivo integrados en el grupo, en otro, el secretario del grupo, un profesor líder y la presencia de asesores externos.

4.2. Descripción del proceso de trabajo colaborativo

Los resultados que presentamos constituyen un aspecto parcial del proceso de trabajo colaborativo desarrollado en el centro A.S. durante el segundo año de la experiencia (curso 90-91).

Destacamos el papel desempeñado por los profesores en su participación y entrenamiento en estrategias de cambio mejora al realizar actuaciones previstas en las funciones de departamentos y equipos; ello permitirá averiguar en qué medida se han logrado los objetivos propuestos en la investigación. Las citas, constituyen aportaciones de los participantes: alumnos de magisterio, mediante observaciones de las sesiones de trabajo colaborativo (OST), investigadora en su diario (DI) y el grupo total, reflejado en las grabaciones (GST); hallándose todas ellas disponibles en Molina (1993).

Los profesores continúan durante este curso, ejercitándose en el diseño y realización de estrategias de cambio-mejora, que habían iniciado en el anterior; abordan en esta ocasión la realización concreta de un proyecto de innovación e investigación educativa dirigido a adaptar el currículo del área de lenguaje a la diversidad de los alumnos, atendiendo especialmente las diferencias presentadas por los de integración, con objeto de mejorar los aprendizajes. En la realización del proyecto, ejecutan las actividades propias de una estrategia de cambio-mejora en sus grandes fases. En la de diagnóstico, los profesores analizan numerosos documentos (PAV) orientados por el agente externo, cabe destacar que, ellos mismos, llegan a aportar documentos (MPD) interesantes que facilitan dicha labor:

"J.J.: Sí, estas pruebas son de segundo, lo he dado justo en una ficha de ... escala general de velocidad, para que la conservéis porque os va a servir siempre ..." (ASGST.004).

Se implican profundamente en la realización del diagnóstico de la situación de los escolares (PDG), derivando necesidades (NCS) fundamentadas científicamente en un profundo conocimiento de su realidad:

"Ma.: ...los niños donde más fallan es en vocabulario, expresión, lenguaje oral, motricidad, recortar, ... es decir, que ha sido más baja en el control motriz.

E.: O sea, en cuanto nos pongamos con los diseños curriculares ...

J.J.: Ya sabemos dónde está el problema" (ASGST.004).

"... ¿cuántos niños tienen problemas de logopedia en este centro?: 50-100, pues aquí hace falta un logopeda o dos, ..." (ASGST.002).

En la fase planificación los profesores han seleccionado (SLC) y priorizado (PRZ) necesidades, concretándolas mediante formulación de objetivos:

"Se apuntó que las experiencias más significativas y prioritarias para un niño preescolar es, en primer lugar, conocerse a sí mismo y en segundo, conocer lo que le rodea" (ASOST. 10-12-90).

"... objetivos generales, desde dónde se parte, a dónde se llega, niveles, etc; se reparten los objetivos generales de ciclo inicial y preescolar, ..." (ASOST. 19-11-90).

Se genera una rica dinámica participativa en la que los profesores presentan sugerencias o alternativas (PAM), dirigidas principalmente a mejorar su práctica diaria y el aprendizaje de los escolares. Toda propuesta, provenga de los profesores o del agente externo, es suficientemente valorada (VAM) mediante una estrecha interacción, en la que los profesores:

- plantean interrogantes (PIR)
- responden a cuestiones planteadas (PTT)
- exponen hechos observados (OBS)
- transmiten información a los compañeros (IFC)
- explican sus actuaciones y propuestas (EAC)
- contrastan con actuaciones pasadas (EVO)
- defienden propuestas (DFD)
- aclaran significados y actuaciones (ITV)
- cuestionan (CTN) las propuestas del agente externo en un claro ambiente democrático

• se suceden las intervenciones, consultando el parecer de los colegas (PCS). Sirvan de ejemplo los siguientes textos:

"E.: Identificar-diferenciar sonidos y ruidos más conocidos con los elementos naturales, animales y objetos (COR).
 M.: Ese fundamental (NCS; SLC).
 Ma.: Es amplísimo ¿eh? (PIR; PCS).
 J.J.: Discriminación auditiva (ITV; IFC).
 M.: Eso es importante (VAM; SLC).
 Mt.: Hay una cinta que les encanta a los críos, que es discriminar los sonidos de los animales, cabras, perros, etc, se los conocen todos (IFC; OBS; MOD).
 Ma.: De los que tú tenías, *un día en el campo, un día en la ciudad* (IFC; MOD; EVO).
 M.: Si, efectivamente. *Pepe y Ana en el campo* (PTT; IFC).
 Ma.: Ese está bien todo (NCS; SLC).
 J.J.: Partiendo de la naturaleza mejor ¿no?" (PAM; PCS). (ASGST. 008).

Todo ello, apoyado en evidencias de su propia práctica ya que, comentan experiencias propias de su actuación en el aula (CIP), explican a los compañeros modos de hacer (MOD) que desembocan en un singular intercambio de vivencias, experiencias y estrategias (métodos, procedimientos, técnicas, etc.) sin lugar a dudas, de alto valor formativo.

"J.J.: ¿Escribir sílabas?, al contrario, yo empezaría diciendo, en el mejor de los casos, escribir palabras porque... (PIR; PAM; EAC).
 Mt. : Según el método que utilices (ITV).
 J.J.: Efectivamente pues si nos metemos en el método (EAC) silábico... ¿Tú no tendrás ese método en preescolar, o sí? (PIR).
 Mt. : Yo uso el global, y luego lo hacemos silábico y luego (IFC) sílabas y letras (CIP; MOD).
 J.J.: ¡Eso es!, si nos metemos en el silábico poco resultado está dando a ningún nivel, tendremos que meternos en el nivel de palabras que es el global,..." (VAM; PAM). (ASGST. 009).

Esa interacción enriquecedora y formativa, culmina en la exposición de temas específicos (PEX) a cargo de los propios profesores, en cuestiones en las que están especialmente preparados:

"Uno de los profesores (J.J.) que se ha preparado para *asesor* de la Reforma expuso muy breve y claramente la diferencia entre las directrices de diseño en los Programas Renovados y los de la Reforma" (ASOST. 5-11-90).

Sin duda, de esta dinámica se deriva una toma de decisiones (DCS) precedida de intensos y ricos debates, en donde se pone de manifiesto las variadas opiniones de los profesores, llegando en última instancia a tomar acuerdos por consenso:

"Han llegado a un acuerdo para empezar ya a rodar: van a pasar unos test para tener referencia de en qué tienen que actuar y a qué nivel" (ASOST. 12-11-90).

Decididas las cuestiones previas, se procede a temporalizar las distintas actuaciones (ATI):

"Se prevé que en esta semana se pueda aplicar y lo más pronto posible analizar y obtener resultados" (ASDI.002, 12-11-90).

En la fase ejecución, se establecen cauces para llevar a cabo una serie de acciones, mediante la asignación de tareas (ATA) y la realización de acciones concretas (RAC):

"Los profesores se encargan de revisar lo relativo a centros de interés, contenidos, evaluación, material, etc" (ASDI.002, 29-04-91).

"Los profesores por sí solos han tomado decisiones sobre centros de interés y han elaborado una lista definitiva asignándoles tiempo en quincenas" (ASDI.002, 29-04-91).

En la fase evaluación los profesores realizan seguimiento de la acción (PSG) y evalúan la situación y acción realizada (PEV):

"Dedicamos una sesión a hacer seguimiento-evaluación del trabajo efectuado y el que quedaba por realizar utilizando el esquema *Tareas*. Comprobamos que: 1) La 1ª tarea estaba realizada; 2) La 2ª también la habíamos rematado, 3) con la 3ª había pegado, le costaba trabajo entender las diferencias entre las tres categorías: hechos, procedimientos, y actitudes; 4) El 4ª no se había hecho, ni tampoco los restantes. (ASDI.002, 15-04-91).

4.3. Valoración del proyecto de mejora

Como resultados representativos haremos referencia a los "logros" que los profesores indican haber conseguido tras efectuar la evaluación pertinente al proyecto de mejora, proceden de la evaluación final realizada en ambos centros durante los dos cursos escolares que duró la experiencia. Las citas hacen referencia a datos recogidos en grabaciones (GEV) de la evaluación realizada por el grupo de profesores bien en el centro AS o en JR. Incidiremos principalmente en aquellos que nos ayuden a resaltar el logro de los objetivos propuestos en la investigación.

La aplicación del proyecto de mejora ha constituido una reactivación a trabajos anteriormente iniciados; así lo pone de manifiesto el jefe de estudios encargado de tales tareas:

"M.: es que ha habido por lo menos una reactivación, porque todo esto que estamos viendo, efectivamente se inició ..." (JRGEV.002).

Intimamente unido a ello otro logro muy importante fue conseguir el funcionamiento continuado del trabajo en equipo mientras duró la experiencia; con anterioridad los profesores habían hecho intentos llegando a crear unidades organizativas departamentales pero prácticamente no pasaron de ahí. Los profesores reconocen, parece que con asombro, el haberlo llevado a cabo, durante todo un curso. La cita da fiel reflejo de ello.

"E.: ...¿el funcionamiento de las unidades organizativas fue continuado? ...me refiero al tema en que tuvisteis cierto problema, ...habéis hecho varios intentos pero luego no continuasteis ¿no lo habéis dicho en varias ocasiones? comenzabais tareas de departamento pero no se seguía adelante.

R.: ¡Pero este año sí! ¡este año sí!, pero ...

E.: Este año sí" (JRGEV.001).

Ha aportado sistematismo y rigor al trabajo realizado por los profesores ya que, hasta ahora, en el centro se habían abordado tareas de trabajo colaborativo; lo que ha diferenciado

aquellas realizaciones, de las actuales, es haberlas hecho con mayor rigor y más sistemáticamente:

"E.: ...habéis trabajado ya de esta forma, ¿lo que se ha hecho este año aporta algo nuevo?.

V.: ha sido más sistemático, creo. ¿Tu que piensas?" (JRGEV.002).

Se logró tomar en serio el trabajo colaborativo y se facilitó a los profesores la posibilidad de reunirse, al haberles proporcionado un tiempo para ello, con el que no contaban.

"M.: ... esta experiencia, ha dado lugar a que nos lo tomemos en serio y podamos reunirnos de vez en cuando;" (JRGEV.002).

Se asegura que ha sentado las bases y marcado las líneas directivas de lo que debe ser el trabajo en equipo.

"M.: el hecho de que se haya reactivado, ya el hecho en sí, por lo menos empieza otra vez a sentar las bases de lo que tenía que ser el trabajo en equipo" (JRGEV.002).

En el centro A.S. se trabajó a nivel de equipo docente; fue un logro reunir bajo un mismo grupo a personas de tan variadas características y conseguir que funcionara. Existía ya oficialmente equipo docente en el centro, pero sólo a nivel teórico, y se suponía configurado por los profesores correspondientes a ciclo inicial; gracias a la experiencia de trabajo colaborativo, se le hizo funcionar, incorporando nuevos miembros pertenecientes unos, a Educación Infantil, otros, a Educación Especial y otros, a los diversos elementos de apoyo a la integración.

"E.: ¿los criterios utilizados en la configuración de equipos docentes respondieron a necesidades y peculiaridades del centro?.

Varios: sí, claro.

M.: claro, claro" (ASGEV.001).

Un gran logro, en ambos centros, es que los profesores llegaron a conocer en profundidad la temática (conceptos, funciones, tareas) relativa a trabajo colaborativo en departamentos didácticos y equipos docentes. El proceso seguido consta de una primera fase en la que se dio a conocer las funciones que generalmente se les viene asignando, así como las tareas a desarrollar dentro de cada una, reflejado todo ello en los denominados *documentos técnicos*. Una vez conocidas, se procedió a seleccionar las que, de acuerdo con su situación concreta, creyeron aconsejable realizar en su contexto particular, para más tarde, priorizarlas atendiendo a criterios de utilidad y realismo según el orden en que las irían ejecutando. En la cita, los profesores explican el procedimiento utilizado:

"E.: ¿se establecieron funciones a las unidades organizativas?. Departamentos Didácticos, ¿las funciones éstas que analizamos?.

M.: sí y pusimos la quinta, la tercera, que está coordinada con las otras inclusivas, relacionamos una con otra" (ASGEV.001).

Los profesores están de acuerdo en concluir que el haber participado en el proyecto de mejora ha servido para:

- Tratar problemas y dificultades en común y poner sobre el tapete temas conflictivos que se han tratado con todo respeto, buscando soluciones airoas asumidas en común.

"E.: ...os ha forzado a reuniros, a hablar entre vosotros de temas académicos, a pasar malos tragos en ocasiones porque hay momentos tales, pero a abordar estos problemas con comprensión...

Directivos: así, ha sido" (JRGEV.002).

- Proporcionar tiempo y orientación, facilitando la posibilidad de abordar tareas de planificación; la cita alude a la labor diagnóstica y planificadora realizada apoyándose en los documentos técnicos proporcionados por el agente externo y concretamente, al momento de la reconversión de las necesidades seleccionadas, en objetivos.

"M.: ... creo que nos ha cundido porque realmente hemos estado viendo y ordenando un montón de objetivos que dependen de los Departamentos y esto que tú nos diste. Nos ha llevado casi la mayoría de los lunes distribuirlos en objetivos específicos, que vimos el otro día, y marcar los objetivos para cada ciclo y dentro para cada ciclo para cada curso" (ASGEV.001).

- Revisar su trabajo anterior, recoger todo el trabajo realizado antes, recopilarlo, sistematizarlo.

"A.: ...ha servido para recoger todo el trabajo que habíamos hecho antes, recopilarlo, sistematizarlo y de alguna manera confirmar que, en principio, estábamos en la buena línea..." (JRGEV.002).

- Adaptar sus realizaciones anteriores a las nuevas exigencias de la Reforma.

"A.: ...adaptado de la forma posible a las nuevas exigencias de la Reforma..." (JRGEV.002).

- Haber realizado labores de programación. Las citas son bastante explícitas, la primera, alude a la tarea realizada y al tipo de programación; se trata de una revisión de la programación larga ya existente en el centro, ahora actualizada, de acuerdo a las nuevas directrices de la reforma (L.O.G.S.E); la segunda y tercera indican la utilidad de tal revisión en el establecimiento de criterios comunes y en la determinación de lo fundamental. Despejan el camino para la confección de programaciones cortas que, al respetar dichos criterios, establecen las bases para conseguir coordinación entre la labor de departamentos y equipos.

"M.: ... se ha hecho una revisión de la programación larga del centro. Se ha criticado, se ha visto lo que podía dejarse, y qué se podía modificar y ahí está" (JRGEV.002).

"M.: ...haber trabajado la programación larga, nos ha centrado en qué es lo importante y estamos de acuerdo todos...nos sirve de base para fijarnos en aspectos de la lengua que ..." (JRGEV.002).

"M.: ... la programación larga ha sentado las bases de que eso es lo importante y que se tiene que traducir en una programación corta que siga esas directrices" (JRGEV.002).

Que los profesores hayan reflexionado sobre la práctica de forma sistemática, lo consideramos un logro del proyecto de mejora. En la cita que presentamos, uno de ellos, lo pone en duda, justificando que ya lo venían haciendo al final de curso; ante dicha intervención los restantes profesores van apuntando notas que han caracterizado la reflexión efectuada y que la diferencia notablemente de lo que venían haciendo, pues: ha sido sistemática, se ha realizado de forma continuada, ha llegado a convertirse en habitual o diaria.

"E.: ... la reflexión sobre la práctica, ¿eh?, ...

M.: eso ha existido, siempre el profesor al final de curso ha dicho lo que ha fallado y lo que no.

E.: sí, pero quizás no de forma sistemática.

Ma.: ni diariamente.

M.: diariamente tampoco se hacía.

E.: y continuada" (ASGEV.001).

Los objetivos en que se trabajaría se presentaron con total claridad. Los profesores fueron conocedores de las metas desde el principio de la experiencia, éstas, dejaban entrever las pautas de acción sirviendo de guía necesaria para abordar el trabajo colaborativo y generando compromisos responsables. Fueron ellos mismos, unas veces, estableciendo, otras, modificando las propuestas presentadas por el agente externo, los que en realidad decidieron qué hacer y cómo hacerlo, sometiendo toda realización a las necesidades del centro.

"E.: ... Bueno, en relación a metas, me gustaría saber ¿aquí se han establecido metas claras? ...

M^a.C.: ¡hombre, claro!, si determinamos que íbamos a hacer sobre el proyecto, sobre las programaciones, eso era lo que decidimos" (ASGEV.001).

"E.: ... ¿los criterios se establecieron participativamente?

M.: Si, si, si.

Rf.: Claro que si, naturalmente, totalmente si, porque si pudiendo tener las oportunidades de objetar o de decir cualquier cosa no lo hicimos dadas por sentado, pues claro que si ¿se le quitó a alguno la posibilidad de hacerlo?

Varios: ¡a ninguno!" (JRGEV.001).

Los profesores se reunieron frecuentemente a reflexionar hasta llegar a adoptar una serie de criterios comunes a nivel interdepartamental y de departamento. Al comienzo de la experiencia, se celebraron reuniones interdepartamentales, por lo que, a nivel de claustro, se realizó toda la labor diagnóstica y planificadora, se tomaron decisiones y llegaron a acuerdos, adoptando criterios comunes entre departamentos, logrando con ello un elevado nivel de coordinación. Hasta tanto no estuvieron decididas las metas, determinadas las necesidades, reformuladas mediante objetivos, determinadas las tareas, etc., no comenzó el trabajo propio de cada departamento. Las decisiones comunes, adoptadas previamente, dotaron sin duda de uniformidad a las realizaciones posteriores.

"A. : ... Hemos llegado a tratar de coordinar criterios de evaluación, objetivos ..." (JRGEV.002).

"M.: ...a reflexionar... que el niño aprenda a escribir y leer y tenga una letra presentable, aspectos formales interesantísimos y que quizá tenemos criterios muy distintos, ..." (JRGEV.002).

La información generada en los diferentes departamentos, se dio a conocer a los restantes, la cita expresa los procedimientos utilizados.

"R.: ...¿si se ha estado trabajando en departamento y las conclusiones a las que se llega se han dado a conocer a los demás?.

M.: Claro, esa es la única, eso es lo que yo entiendo... Pero el departamento ...

Rf.: Pero de hecho, si.

M.: En cuanto que se ha fotocopiado, se ha pasado a ordenador cada uno..." (JRGEV.001).

Un gran logro a nuestro juicio es haber conseguido que los profesores se hayan familiarizado e ilusionado con tareas de investigación; son ellos mismos, los que al preguntarles qué aspectos podríamos abordar en la realización de proyectos de investigación e innovación, sugieren temas de interés, procedimientos, actividades, etc. Lo realmente importante, es que tal interés no queda sólo en el mundo de las ideas, sino que lo abordan en la práctica mediante proyectos de investigación e innovación, presentados a convocatorias efectuadas por la administración educativa.

"M.: ... sería muy interesante hacer dentro de ese trabajo, unos objetivos mínimos de lenguaje, expresión oral, expresión escrita, para los niños de integración.

E.: eso es lo que pretendemos hacer, ¿sabes?, al año que viene, y vamos que ..." (ASGEV.001).

"R.: también sería bonito hacer objetivos para integración, por ejemplo si dedicamos el lenguaje...

Varios: el proyecto que se ha pedido, va en esa línea" (ASGEV.001).

Se ha facilitado tiempo en horario lectivo para la formación permanente de profesores. Ya describimos anteriormente, cómo la colaboración de los alumnos de magisterio al responsabilizarse del aula, hizo posible que los profesores salieran de ésta a participar en las sesiones de trabajo colaborativo. Como expusimos, esta experiencia tenía por objeto abordar la formación permanente de los profesores utilizando como vía el trabajo a desarrollar en las unidades organizativas *departamentos didácticos* y *equipos docentes*, además, hacerlo en el propio centro y en horario lectivo, de todo ello dan fe las citas que presentamos:

"E.: ... precisamente, haber realizado formación permanente del profesorado, desde este punto de vista reflexionando sobre la práctica en horario lectivo ..." (JRGEV.001).

"E.: ... se ha caracterizado, lo dijimos al principio, por la formación permanente, tender a la formación del profesorado desde el propio centro.

A.: ... el propio centro, es el objetivo central." (JRGEV.002).

El trabajo en equipo ha hecho posible el intercambio de experiencias entre los profesores participantes, y esta dinámica se ha revelado como una fórmula excelente de formación. Las citas así lo manifiestan.

"E.: ... nos hemos reunido durante todo el curso, una serie de compañeros y hemos estado hablando de algunos problemas y sus posibles soluciones" (JRGEV.002).

"R.: Siempre es positivo porque nada más que exponer la experiencia que tenemos cada uno...

M.: Es enriquecedor.

R.: Se va viendo las formas que hay y va cogiendo uno cosas que te puede servir" (JRGEV.001).

En esta misma línea que apunta a la formación permanente, consideramos como logro el que los profesores han estudiado temas de actualidad y han analizado numerosos documentos.

"Ma. : bueno, a mí, particularmente, quizás donde yo haya sacado un poco más y me he puesto más al día ha sido en los Diseños Curriculares, puesto que para nosotros es completamente nuevo" (ASGEV.001).

5. CONCLUSIONES

5.1. Derivadas de las reflexiones de los profesores

Los profesores de Educación Infantil y Primaria (88%) se hallan sensibilizados ante el trabajo en equipo, reconocen que los resultados pueden ser superiores a la suma de una serie de trabajos individuales, indican que colaborando se obtiene mayor rendimiento y lo consideran *verdadero impulso dinamizador de la enseñanza*. Por ello, concienciar a los profesores de la necesidad del trabajo colaborativo demostrando su eficacia, la consideran una necesidad primordial sin la cual sería impensable afrontarlo.

El orden de preferencia asignado por los profesores a una serie de condiciones que podrían contribuir a favorecer el trabajo colaborativo es el siguiente: 1º establecer objetivos en común, 2º responsabilidad personal, 3º reparto y cumplimiento de tareas.

En relación a objetivos se exige que su formulación sea clara y participativa, que se delimite su amplitud (metas cortas) y se garantice su aceptación por parte de los profesores.

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

El tiempo es uno de los factores que a juicio del profesorado influye decisivamente en el desarrollo del trabajo colaborativo. Mayoritariamente consideran su falta como grave obstáculo; aunque, si bien es verdad, los profesores no se niegan a trabajar colaborativamente, sí rechazan hacerlo en períodos que ellos entiendan invaden su tiempo personal, por lo que indican sólo estar dispuestos a realizarlo en horario escolar.

Los profesores entienden y declaran no estar preparados para realizar trabajo colaborativo reconociendo necesitar perfeccionamiento en este sentido ya que, poseer una buena formación es considerada la forma más eficaz de solucionar los problemas que afectan al trabajo en equipo. En este sentido reclaman en su perfeccionamiento fórmulas que conlleven formación desde el propio centro e impliquen colaboración, apoyo y asesoramiento externo para realizar labores de trabajo colaborativo entendiendo que deben realizarse en horario lectivo.

5.2. Derivadas del proceso de trabajo colaborativo

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

Se ha puesto de manifiesto la incidencia positiva de determinados valores, en la creación de relaciones de trabajo, sanas: 1) diálogo y comunicación abierta, 2) ilusión por la enseñanza, 3) interés, 4) comprensión y actitud abierta, 5) flexibilidad, 6) disposición a ceder, 7) apertura, 8) responsabilidad, 9) buena disposición al trabajo, 10) humildad, 11) sencillez, 12) compromiso serio, 13) confianza, 14) voluntariedad.

El desarrollo del proceso de trabajo colaborativo ha demostrado que los recursos no son imprescindibles para efectuarlo, siempre que se cuente con buena voluntad por parte de los profesores, pero, inciden notablemente, facilitando o frenando su evolución; aseguran que uno de los grandes obstáculos al trabajo colaborativo proviene de la escasez de tiempo para realizar tareas de este tipo.

Las fases de una estrategia de mejora no se configuran en compartimientos estancos, por el contrario, se entretajan llegando a realizarse de forma simultánea.

Los procedimientos utilizados en el desarrollo de trabajo colaborativo se han caracterizado por su talante abierto, predominando la reflexión sobre la práctica y la participación democrática.

Los profesores han asumido la aplicación de estrategias de cambio-mejora hasta el punto de acometer la elaboración de un proyecto de mejora, fruto del trabajo colaborativo realizado.

5.3. Derivadas de la valoración del proyecto de mejora

El trabajo colaborativo desarrollado ha favorecido la coordinación entre profesores permitiendo tratar problemas y dificultades en común.

El trabajo colaborativo requiere sesiones de trabajo amplias por varias razones: suelen tratarse temas complejos; la metodología viene representada por reflexión conjunta y métodos participativos, fórmulas que requieren tiempo al tratar de tomar decisiones, unificar criterios y llegar a acuerdos comunes para conseguir la coordinación.

Los profesores consideran al proyecto de mejora, fórmula democrática y efectiva de formación dado el fácil acceso a ella, así mismo entienden que ha potenciado la formación permanente del profesorado mediante el trabajo colaborativo, creando situaciones variadas que enfrentan, unas veces, a la realización de actividades formativas, otras, a la toma de conciencia sobre necesidad de formarse en determinados aspectos.

Dada la importancia que los profesores conceden a la puesta en común de *experiencias* de trabajo colaborativo, demandándola de forma constante como medio que favorecería sus actuaciones en equipo, estimamos que, el conocimiento, análisis y contraste de experiencias, podría constituir excelente medio en la formación del profesorado, constituyendo a su vez un excelente factor motivador de trabajo colaborativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANZIZU, J.M^º. (1992): *Gestión del cambio en empresas españolas. Textos y casos*. Gestión 2000, Madrid.
- BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J.M. (1989): *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Morata, Madrid.
- BECKHARD, R. (1988): *Desarrollo Organizacional: estrategias y modelos*. Addison-Wesley, Madrid.
- BENNIS, W. (1988): *Desarrollo Organizacional: su naturaleza, sus orígenes y perspectivas*. Addison-Wesley, México.
- BURKE, W. (1988): *Desarrollo Organizacional*. Addison-Wesley, México.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes, Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.

- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. La Muralla, Madrid.
- CHIAVENATO, I. (1992): *Introducción a la teoría general de la Administración*. McGraw-Hill, Colombia, (2ª ed.).
- DAVIS, G. y THOMAS, M. (1992): *Escuelas Eficaces y profesores eficientes*. La Muralla, Madrid.
- DONNELLY, J.H. (1994): *Dirección y administración de empresas*. Prentice-Hall, México.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- ELLIOTT, J. (1991): "Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.
- ELLIS, N.E. (1990): Collaborative interaction for improvement of teaching. *Teachig & Teacher Education*, 6 (3), 267-277.
- ESCODERO, J.M. (1989): "La Escuela como organización y el cambio educativo". En: Martín-Moreno, Q., *Organizaciones Educativas*, UNED, Madrid, 313-348.
- ESCODERO, J.M. (1990): "El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración". *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, 189-221.
- ESCODERO, J.M. (1991): "Formación centrada en la escuela". En: (GID), *El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, GID, Universidad de Sevilla, Sevilla, 7-36.
- FERRERES, V. (1992): *El desarrollo profesional cooperativo en secundaria. Estudio de caso y propuesta de estrategias*. (Investigación Acceso a Cátedra). Universidad de Barcelona, Tarragona.
- FULLAN, M. (1990): "Staff Development, Innovation, and Institutional Development". En: Joyce, B. (1990) (ed.), *Changing School Culture Through Staff Development, Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*, ASCD, Alexandria, Va.
- FULLAN, M. (1992): *Successful School Improvement. The Implementation Perpective and Beyond*. Open University Press, Milton Keynes.
- GARMENDIA, J.A. (1990): *Desarrollo de la organización y cultura empresarial*. ESIC, Madrid.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- GUSKEY, T.R. and Sparks, D. (1991): What to Consider When Evaluating Staff Development. *Educational Leadership*, 49 (3), 73-76.
- HOYLE, E. (1992): "Autonomy, collaboration and the process of change". En: GID, *Cultura escolar y desarrollo organizativo*, GID, Sevilla, 219-229.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
- KEMMIS, S. y TAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes, Barcelona.
- LAWRENCE, P. y LORSCH, J. (1988): *Desarrollo de organizaciones: diagnóstico y acción*. Addison-Wesley, Madrid.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. M.E.C., Madrid.
- M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo*. M.E.C., Madrid.
- M.E.C. (1989): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. M.E.C., Madrid.
- M.E.C. (1990): *Ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*. B.O.E. nº 238, 4-9-90, M.E.C., Madrid.
- M.E.C. (1992): *Guía General. Infantil*. M.E.C., Madrid.
- M.E.C. (1994): "Centros educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de Acción". En: *Comunidad Escolar*, Centro de Publicaciones del M.E.C., Madrid.
- M'BOW, A.M. (1990): "Introducción". En: UNESCO (1990), *Sobre el futuro de la educación, hacia el año 2000*, Narcea, Madrid, 15-16.
- MIALARET, G. (1991): "La educación en la encrucijada del año 2000". En: Sociedad Española de Pedagogía. *La calidad de los centros educativos II*, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 33-41.
- MILES, M. y HUBERMAN, M. (1984). *Innovation Up Close: How School Improvement Works*. Plenum Press, New York.
- MILES, M. y HUBERMAN, M. (1991): *Analyse des données qualitatives. Recueil des nouvelles méthodes*. De Boeck, Université Bruxelles, Bruxelles.
- MOHRMAN, S.A. y CUMMING, T.G. (1991): *Autodiseño de organizaciones*. Addison-Wesley, México.
- MOLINA, E. (1993): *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. (Inédita).
- MORAN, J.M. (1988): "Investigación, innovación y ventaja competitiva". En: Fundación Santillana, (1988). *La educación ante las innovaciones científicas y tecnológicas. Documentos de un debate*, Santillana, Madrid, 91-96.
- MURPHY, P.J. (1991): "School Management Tomorrow: collaboration-collaboration-collaboration". *School Organisation*, 11 (1), 65-70.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G. y YEOMANS, A. (1989): *Staff Relationships in the Primary School*. Cassells, London.
- OSBORNE, D. (1990): "Ciencia, tecnología y educación: hacia el cambio". En: UNESCO (1990), *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*, Narcea, Madrid, 137-148.
- SCHEIN, E. (1990): *Consultoría de Procesos: Su papel en el Desarrollo Organizacional*. Addison-Wesley, México.
- SHULMAN, L.S. (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En: Wittrock, M.C., *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*, M.E.C./Paidós, Madrid/Barcelona, 9-91.
- SIERRA, R. (1992): *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Paraninfo, Madrid, (8ª ed.).
- TESCH, R. (1990): *Qualitative Research. Analysis types software tools*. Falmer Press, London.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de Investigación para el profesorado*. Morata, Madrid.