

## LOS DEPARTAMENTOS Y EQUIPOS EDUCATIVOS COMO ÓRGANOS DE DESARROLLO PROFESIONAL<sup>1</sup>

The departments and educational teams as organs of professional development

Joaquín **Gairín Sallán**

*Universidad Autònoma de Barcelona*

*E.mail: joaquin.gairin@uab.es*

### Resumen

Situados en el marco de una progresiva autonomía institucional, tiene sentido revisar el rol que el profesorado ha de tener y los apoyos con que a nivel institucional cuenta. Frente a un profesor individual, se precisa ahora de un profesional colaborador y cooperador que sea capaz de establecer, en diálogo con sus compañeros, los criterios comunes y de definir los campos propios de la actuación individual. No sólo cambian las funciones a realizar; también quedan afectados los procesos de formación y selección.

**Palabras clave:** departamentos didácticos; desarrollo profesional; formación del profesorado; formación en centros

### Abstract

Located in the mark of a progressive institutional autonomy, it has sense to revise the rol that the faculty must have and the supports with which at level institutional has. In front of an individual professor, it is necessary now of a collaborating and co-operative professional that is able to establish, in dialogue with their partners, the common approaches and of defining the fields characteristic of the individual performance. They don't only change the functions to carry out; the formation processes and selection are also affected.

**Keywords:** didactic departments; professional development; formation in service; formation in the school

\* \* \* \* \*

### 1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

La existencia de procesos de descentralización administrativa y política ha impulsado el planteamiento de la descentralización educativa y, con ella, la autonomía institucional, como realidad reciente y progresiva que se hace patente en nuestro sistema educativo. Acercar la educación a los contextos próximos y a los ciudadanos, por razones sociales, culturales, políticas o propiamente educativas, ya analizadas (Gairín, 199Ga), es una respuesta plausible vinculada a las exigencias educativas que conlleva un mayor dinamismo de la realidad socio-económica y una mayor participación ciudadana en el desarrollo de sus derechos básicos.

---

<sup>1</sup> Sintetizamos y completamos al respecto aportaciones y reflexiones anteriores recogidas en Gairín (1993, 1997a,b y 1999a,b).

Situados en el marco de una progresiva autonomía institucional, tiene sentido revisar el rol que el profesorado ha de tener y los apoyos con que a nivel institucional cuenta.

Frente a un profesor individual, se precisa ahora de un profesional colaborador y cooperador que sea capaz de establecer, en diálogo con sus compañeros, los criterios comunes y de definir los campos propios de la actuación individual. El compromiso del profesorado con sus actuaciones y resultados resulta aquí evidente.

No sólo cambian las funciones a realizar; también quedan afectados los procesos de formación y selección. Así, una formación del profesorado centrada en conocimientos, que resulta suficiente en modelos dependientes, debe completarse con conocimientos psicopedagógicos relativos al diseño, desarrollo y evaluación del currículo, en el caso de modelos autónomos. Por otra parte, si la selección de las personas idóneas puede ser estándar y centralizada en el modelo dependiente, exige de la participación de la comunidad educativa y del respeto a las necesidades del contexto en el caso de los modelos autónomos. El modelo de promoción que prodigan los modelos dependientes se basa en las posibilidades del sistema y se organiza de acuerdo a criterios verticales, mientras que la promoción es más institucional en el caso de los modelos autónomos.

Como vemos, las formas de organización que adopta el sistema educativo no son ajenas al modelo de profesionalización deseable. Correspondería más a un modelo autónomo una concepción de profesión alternativa, en la expresión de Kemer-Haymon (1990). Para el autor citado, la concepción tradicional se fundamenta y es resultado de la escuela positivista de pensamiento del siglo XIX, cuyos supuestos han prevalecido a lo largo de nuestro siglo. Como concepción monolítica que es, se caracteriza por su naturaleza estática y convergente, considera las profesiones como entidades bien definidas y claras, cuyas características permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo, no dejando espacio para las interpretaciones flexibles y divergentes. De hecho, concibe el conocimiento profesional a través del espejo de las disciplinas académicas, de la investigación científica y de las teorías a las que el profesional tiene que adherirse y por las que su práctica debe guiarse. Jerarquiza los niveles de conocimiento y conlleva diferentes estatus académicos y sociales para las personas que los producen, lo que supone admitir la separación tácita entre teoría y práctica.

La concepción alternativa supone, por el contrario, un proceso dinámico de profesionalización, más sensible y flexible a los cambios de la sociedad. Es el concepto amplio de profesión, donde se supera una caracterización cerrada de rasgos y se identifican aspectos hoy totalmente reconocidos: autonomía, control intra e interprofesional, código ético establecido, etc.

Podemos decir, simplificadamente, que encontramos dos conceptos claramente diferenciados de desarrollo de la profesión docente, la del técnico-experto, que legitima el servicio social, la autonomía y la licencia en la racionalidad técnica, en los programas tecnológicos y en el conocimiento esotérico; y, en el otro extremo, el profesional visto como

"un práctico reflexivo", en procesos artísticos-intuitivos, como una persona que reflexiona sobre su práctica profesional, que utiliza el conocimiento de una manera intuitiva, flexible, dependiendo de la naturaleza de las diferentes situaciones contextuales.

En este último concepto, el profesorado deja de ser un mero transmisor de conocimiento técnico, cuya tarea es la de trasladar y reproducir la cultura y los valores sociales tradicionales a las nuevas generaciones, para pasar a ser considerado como un productor y un facilitador del aprendizaje independiente de los alumnos e indagador de

nuevas alternativas educativas. Para el profesorado, el conocimiento deja de ser un fin en sí mismo y se concibe como vehículo para mejorar el pensamiento y la toma de decisiones colectiva. Se constituye así en un usuario del conocimiento, a la vez que en creador y recreador del mismo.

Si se prioriza la visión del profesor o profesora que enseña de forma aislada, el desarrollo profesional se centrará en las actividades del aula; si se concibe el profesorado como un aplicador de técnicas, el desarrollo profesional se orientará hacia los métodos y técnicas de enseñanza; si lo concebimos como un práctico reflexivo en colaboración con un grupo profesional, orientaremos el desarrollo profesional hacia la comunicación, trabajo colaborativo, toma de decisiones y elaboración de proyectos en común.

Es esta última perspectiva la que parece convenir a una situación que aspira a proporcionar mayor autonomía a los centros educativos. Y es que los asuntos que los profesores tratan están tan imbuidos de "la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad Y conflicto de valor", que de hecho resulta difícil, sino imposible, como decía Schön en 1983, resolver los problemas profesionales con la sola aplicación del conocimiento técnico.

Se enmarca así la profesión de enseñante en un nuevo concepto de profesionalidad donde el conocimiento profesional, que podemos llamar genéricamente el "conocimiento pedagógico", se origina a través de la propia práctica profesional y del intercambio de complejos procesos de participación colectiva socioprofesional. La competencia profesional vendrá definida no tanto en función de un cuerpo de conocimientos teóricos, como por la habilidad o capacidad de actuación inteligente en ".situaciones sociales complejas, nuevas, únicas e impredecibles, propias de ¿in entorno social complejo, dinámico y cambiante" (Pérez Gómez, 1989).

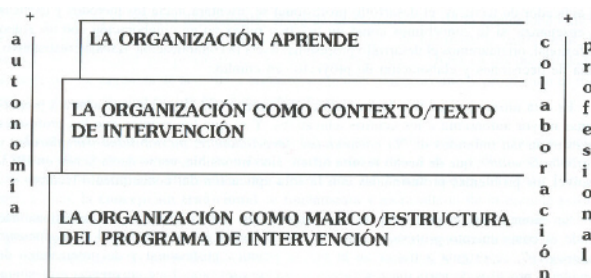
Bajo esta perspectiva cabe ordenar la vida institucional de tal forma que constituya en sí misma el contexto adecuado que facilite tanto la nueva concepción de la enseñanza como el desarrollo profesional. Los Departamentos y Equipos Educativos son, al respecto, una solución clásica, aunque pocas veces desarrollada, a través de la cual puede encontrarse una respuesta a las nuevas exigencias.

Cabe considerar, no obstante, que el contexto organizativo es una realidad holística donde poco puede hacer el desarrollo de unas estructuras sin que se modifiquen otros aspectos de la organización. Al respecto, parece lógico situar el modelo organizativo de los Departamentos y Equipos Educativos en el contexto del desarrollo organizacional, para centrarse posteriormente en las condiciones que los harán viables\* . De antemano, señalamos que eso tan sólo será posible si los planteamientos institucionales (PEC, PCC,..) asumen la formación del profesorado y su colaboración como un compromiso institucional, al mismo tiempo que promueven un clima y cultura adecuadas y comprometen a la dirección en acciones de dinamización y apoyo.

## **2. LOS ESTADIOS DE DESARROLLO ORGANIZACIONAL**

La situación de las organizaciones suele ser diferente aunque nos movamos en un mismo contexto socio-cultural. La incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma como se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación a la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución.

Desde una perspectiva analítica, podríamos considerar que las organizaciones presentan diferentes estadios de desarrollo representados en el gráfico 1.



**Gráfico 1:** Estadios relativos al papel de las organizaciones.

Tradicionalmente, los sistemas educativos, sociales o culturales han determinado el contenido y condiciones del proceso que se había de desarrollar en las instituciones especializadas. La política educativa, social o económica definía y la Administración correspondiente concretaba y transmitía a las instituciones decisiones relativas al qué, cómo y cuándo formar y evaluar. Las instituciones de formación se consideraban así dependientes de las decisiones externas, siendo su mayor preocupación la transmisión de los conocimientos establecidos.

Bajo una situación de autonomía, se plantea el reto de la ordenación curricular, que incluye decisiones de aula y de institución. Paralelamente a una preocupación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, que conlleva plantearse los diferentes elementos del proceso didáctico y no sólo los aspectos metodológicos como antes sucedía, surge la necesidad de definir y desarrollar los planteamientos institucionales. La actuación colectiva se hace así imprescindible, apareciendo una mayor preocupación por los procesos organizativos. De hecho, si antes se podía hablar de "procesos de gestión", ahora tiene pleno sentido identificar "procesos organizativos" y establecer estadios de desarrollo organizacional.

El primer estadio se podría identificar con la situación que asigna un papel secundario a la organización. Lo importante es el Programa de intervención y la organización resulta ser el continente, que, según como se adecue, podrá facilitar o no el desarrollo del Programa. El papel asignado a la organización resulta ser así subsidiario y fácilmente sustituible; de hecho, el Programa podría darse en otro marco de actuación, si así se decidiera, y la formación pretendida no tendría necesariamente porque resentirse.

Esta concepción y el papel asignado a la organización ha estado y está presente en muchas actuaciones. Podríamos decir que, a menudo, el proceso organizativo actúa como soporte a un programa, proporcionando para su desarrollo espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos; esto es, adecuando los recursos a las tareas asignadas con la pretensión de alcanzar los estándares establecidos. Actúa así como continente de la acción formativa y no siempre lo hace desde una perspectiva positiva. Sucede esto, por ejemplo, cuando no se preserva el desarrollo del currículum de ruidos, interrupciones, falta de recursos, mala formación del profesorado/técnicos, etc. a través de la acción organizativa.

El segundo estadio implica una posición activa por parte de las organizaciones. Existen explicitados planteamientos institucionales, llámense Proyecto Institucional, Proyecto Educativo, Programa de intervención u otros, que definen las metas de la organización que se tratan de conseguir. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio aula o de la acción individual del profesor.

Si una institución asume como compromiso estar abierta a todos los ciudadanos e intenta hacerlo efectivo, deberá reflejarlo en sus planteamientos institucionales y cumplirlo a través de prácticas educativas efectivas que concretan tanto las políticas generales como las que se aplican día a día. Se imponen así actuaciones que van más allá del trabajo del aula y que implican la modificación de las estructuras de funcionamiento, el cambio de actitudes y prácticas del personal, el trabajo colectivo o el desarrollo de programas paralelos y complementarios a aquél. En estas condiciones, la ordenación que se realiza del contexto organizativo, de acuerdo a las exigencias internas y externas, ayuda a conformar la formación que a nivel de aula se pretende impulsar.

El desarrollo de actividades dirigidas a sensibilizar a la comunidad de la importancia de la diversidad, la organización efectiva de la tutoría individualizada, la potenciación de actividades dentro o fuera de la organización que fomenten la convivencia de los usuarios independientemente de sus características, la organización flexible o la formación de grupos cooperativos de aprendizaje u otras propuestas contribuyen a configurar un espacio educativo conformador de actitudes y transmisor de unos determinados valores.

No sólo se trata, por tanto, de tener proyectos. Muchas veces se tienen y elaboran a la luz de convocatorias o de la iniciativa de un profesor concreto. Se trata de que esos proyectos hayan sido asumidos por todos y en su realización se sientan implicados.

Pero más allá de la existencia y realización de proyectos, podemos entender como un compromiso de las organizaciones el institucionalizar los cambios que progresivamente se vayan planteando. Exige todo ello la existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso político con el cambio. La organización autocualificante, o la también llamada organización que aprende, se sitúa en un nivel que pocas instituciones alcanzan y es que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos de evaluación en la perspectiva del cambio exige de actitudes personales y de procesos de seguimiento y evaluación que chocan con nuestra tradición y forma de hacer en las organizaciones.

Siguiendo el ejemplo desarrollado, seguramente, podríamos hablar de este tercer estadio en el caso de un centro educativo que en su momento se planteó hacer efectiva una escuela para todos, lo reflejó en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa línea. Posiblemente, ya sea un hecho asumido el incorporar a los programas y al funcionamiento de la institución algunas modificaciones que favorecen el tratamiento de la diversidad, con lo que cada vez resulta menos necesario el plantearse explícitamente esa problemática. Podemos hablar que ha habido un aprendizaje organizativo, que ha contribuido a conformar parte de la historia de la institución.

Mejorar una institución de formación en la perspectiva comentada no es una tarea fácil pues, aparte de los problemas estructurales existentes y relacionados con su autonomía real, nos movemos en inercias personales e institucionales que dificultan el compromiso colectivo, el trabajo cooperativo y la autoevaluación como requisitos necesarios para la mejora.

Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan.

No todo es previsible y planificable en la vida organizacional. Hay situaciones rutinarias y relativamente fáciles de solucionar pero también las hay complejas cuya solución requiere la puesta en funcionamiento de nuevas habilidades. Se plantea así un desafío a la organización que tan sólo puede ser superado a partir del aprendizaje. Mas que decidir lo que vamos a hacer en el futuro, parece necesario tomar ahora las medidas que nos pongan en condiciones de poder decidir adecuadamente cuando en el futuro sea necesario.

Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a si misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan.

El esquema de los estadios organizativos aquí planteados genera implicaciones que afectan a la naturaleza y características de los diferentes componentes (objetivos, estructuras y sistema relacional) y dinámicas institucionales (dirección y funciones organizativas); también permite realizar análisis institucionales y elaborar teoría organizacional. (Gairín, 1998a).

Bajo las anteriores reflexiones, podrían estudiarse los Departamentos y Equipos Educativos. En el primer estadio no siempre existen ni se consideran necesarios, ya que al primar preferentemente la intervención educativa se suelen dar situaciones de individualismo y balcanización. Estas estructuras, cuando existen, son meros espacios donde se reúnen los profesores para informarse de sus propias actuaciones.

La existencia de un proyecto común como algo identificativo del segundo estadio da sentido a la existencia de estructuras pedagógicas que actúan como lugares de encuentro, debate, intercambio de experiencias y asunción de compromisos. Si consideramos los equipos de profesores no como algo formal sino como la expresión de una voluntad de colaborar y la vía a través de la cual es factible el desarrollo profesional, estamos situados en este estadio.

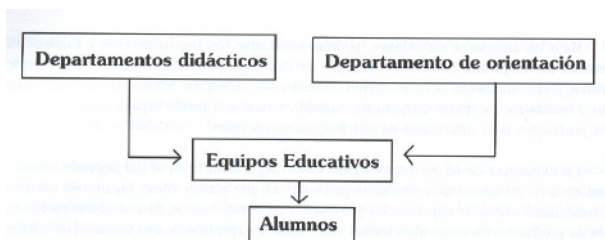
La capacidad de los equipos de profesores para mantener un proyecto y revitalizarlo mediante la revisión continua nos situaría en la vía de la institucionalización de los cambios y nos acercaría al tercer estadio.

Las estructuras de apoyo pedagógico al profesorado alcanzan, por tanto, su plenitud en el segundo y tercer estadios de la organización, donde el trabajo colaborativo se hace imprescindible en el marco de una organización que tiene un proyecto propio.

### **3. DEPARTAMENTOS Y EQUIPOS EDUCATIVOS COMO ESTRUCTURAS DE APOYO AL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM**

La preocupación del profesorado por mejorar su práctica pedagógica es un hecho histórico constante, como lo demuestra la frecuencia con que se forman grupos de trabajo y de discusión relacionados con las temáticas propias de las funciones del profesorado. Cuando la reflexión se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y trata sobre la problemática de la transmisión de los contenidos culturales (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc.) hablamos de los departamentos didácticos; si el objeto de atención afecta al ámbito formativo hablamos de equipos educativos; y de departamentos de orientación, cuando la finalidad es la coordinación del programa de orientación.

Los departamentos y los equipos educativos se consideran órganos de apoyo y asesoramiento (órganos Staff). Los primeros permiten la coordinación vertical de las actuaciones del profesorado y los segundos garantizan la unidad de acción y la adecuación de las intervenciones pedagógicas a las posibilidades de los alumnos. Las relaciones entre ambas estructuras son esquematizadas en el gráfico 2.



**Gráfico 2:** Relación entre departamentos y equipos educativos (Gairín, 1986b)

La importancia organizativa de los departamentos y de los equipos educativos como órganos staff reside en sus propios objetivos, señalados ya por Riccardi en 1965:

- Conseguir el máximo rendimiento del personal del centro.
- Facilitar a los miembros de la organización el patrimonio de habilidad y experiencia que hay en la empresa educativa.
- Favorecer la incorporación a la institución educativa, en beneficio de todos, del mismo patrimonio individual de experiencia y de ideas adquiridas en otros lugares.
- Nacer que todos puedan aprovechar los métodos, los descubrimientos científicos, las nuevas actitudes y los nuevos puntos de vista desarrollados en los últimos años o que se prevean fundamentales los próximos años.

A los señalados, podemos añadir algunos otros:

- Mejorar las actitudes y las actuaciones del profesorado de cara a una renovación.
- Potenciar la promoción profesional, abriendo vías que la posibiliten.
- Mejorar los sistemas y los métodos de organización.
- Nacer posible un rendimiento más alto de los recursos humanos, materiales y funcionales del centro.

La consecución de estos objetivos sólo es posible a partir de un desarrollo de los ámbitos de actuación referidos a la atención al objeto propio de estudio, al perfeccionamiento del profesorado y a la investigación aplicada. Los cuadros 1 y 2 concretan algunas de las tareas que les son propias a los departamentos y equipos educativos de un curso o de un ciclo. Las del departamento de orientación son, en términos generales, las de los equipos educativos, referidas a nivel de todo el centro y relacionadas con la coordinación vertical de la actividad formativa.

**Cuadro 1:** Tareas generales de un Departamento Didáctico (Gairín, 1986b)

<p><b>A. Referidas a la materia.</b></p> <p><i>A.1. Generales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración y aplicación del plan de trabajo anual Unificación de criterios y coordinación de actuaciones didácticas.</li> <li>• Determinación de los criterios generales de programación.</li> <li>• Supervisión de las programaciones y de su aplicación.</li> </ul>
--

- Evaluación periódica del grado de eficacia de los programas.
- Coordinación con los equipos educativos.
- Autoevaluación de su funcionamiento. Redacción y revisión de la normativa del departamento.
- Orientación metodológica del profesorado Supervisar y controlar servicios propios (biblioteca, laboratorio, etc.).

#### *A.2. Relativas al diseño instructivo*

##### *A.2.1. Objetivos:*

- Determinar los objetivos generales de la materia de aprendizaje.
- Determinar los objetivos generales por niveles de aprendizaje.
- Diferenciar los objetivos mínimos complementarios de ciclo y nivel.

##### *A.2.2. Contenidos.*

- Determinar los contenidos básicos, de ampliación y de recuperación.

##### *A.2.3. Material*

- Realizar propuestas de organización del material específico
- Proponer y priorizar compras de material didáctico -> Determinar el material del alumno y proponer criterios para la selección del específico de la materia. Orientar la elaboración de material específico para la materia.
- Inventariar material y controlar la biblioteca técnica.

##### *A.2.4. Actividades*

- Confeccionar matrices de actividades.
- Proponer modelos de actividades.
- Proporcionar experiencias de globalización, interdisciplinariedad...
- Determinar actividades complementarias.

##### *A.2.5. Metodología.*

- Coordinar los procesos metodológicos. Reflexiones sobre las metodologías y proponer las más adecuadas.
- Determinar los niveles de dificultad de la materia y las estrategias para abordarla.
- Proponer elementos motivacionales. A.2.6. Evaluación.
- Proponer y unificar criterios sobre el modo de evaluación.
- Proponer criterios sobre el contenido de la evaluación.
- Elaborar pruebas diagnósticas sobre contenidos.
- Analizar y tipificar pruebas de control.
- Evaluar los elementos del diseño instructivo.
- Analizar y evaluar las estrategias docentes.

#### **B. Referidas al profesorado** (buscan su perfeccionamiento didáctico y técnico).

- Intercambio de opiniones y experiencias en el departamento.
- Autoevaluación de las actuaciones del profesorado (micro(caching, diarios de clases, relatos, ...)
- Seminarios internos de formación: expertos del centro o externos, grupos de trabajo...
- Seminarios externos de formación: cursos, seminarios, congresos...
- Participación en programas específicos de formación permanente.
- Control, análisis y publicación de experiencias. Información sobre temas de interés científico. Información general sobre cursos, seminarios, etc., de interés didáctico.

#### **C. Referidas a ambos** (investigación operativa). Investigación sobre el contenido de la materia. Estudios sobre diversas metodologías y resultados de su aplicación.

- Revisión y experimentación de técnicas instructivas.
- Validación y fiabilización de pruebas de rendimiento.
- Experimentación de nuevas formas de organización del profesorado y alumnado.
- Participación en investigaciones curriculares. Creación y utilización de recursos.



**Cuadro 2: Tareas de un equipo educativo (Gairín 1986b)**

**Como órgano ejecutivo**

- Aplicación del reglamento de régimen interior y otras normas.
- Elección del coordinador. Adscripción del grupo de profesores.
- Organización interna del grupo de profesores. Agrupamiento de alumnos.
- Unificación de criterios y prácticas académico-administrativas.
- Distribución de tiempos (módulos horarios) y espacios.
- Propuesta de asignaciones presupuestarias.
- Distribución, mantenimiento y cuidado del material del ciclo.

**Como equipo educativo**

**A. Referidas directamente a la formación del alumno.**

*A.1. Generales*

- Unificación de criterios y coordinación de actuaciones formativas (disciplina, integración, dificultades de aprendizaje...).
- Planificación y realización de actividades educativas conjuntas (salidas, festivales,...).
- Colaboración y coordinación con otros centros, órganos de apoyo (EAPS, departamento de orientación...) e institucionales locales o supralocales con finalidades educativas (esplais, casas de colonias...).
- Autoevaluación de sus acciones.

*A.2. Organizativas.*

- Coordinación de actuaciones con otros ciclos.
- Coordinación de las actuaciones de los departamentos didácticos y del departamento de orientación.
- Coordinación de actuaciones escolares y extraescolares.

*A.3. Curriculares.*

- Coordinación instructiva de carácter horizontal (metodología, actividades de globalización...)
- Información bidireccional con los departamentos.
- Estudio y planificación de hábitos y técnicas.
- Mejora positiva de actitudes y motivaciones.
- Evaluación formativa.
- Proponer actividades complementarias.

*A.4. Alumnos*

- Seguimiento de la dinámica de los grupos-clases.
- Estudio y seguimiento de casos individuales específicos.
- Coordinación de criterios para el registro sistemático de actuaciones.
- Propuesta de permanencia de un año más en el ciclo.

**Padres.**

- Criterios generales de información y actuación (reuniones, entrevistas...)
- Establecimiento de vías de comunicación personales e institucionales.
- Colaboración en la realización de actividades formativas.

*B. Referidas a las personas que intervienen (formación interna).*

- Intercambio de opiniones sobre la problemática educativa del centro.
- Intercambio de experiencias y valoraciones con otros centros cercanos.
- Seminarios internos de formación (expertos del centro o externos, grupos de trabajo...).
- Participación en cursos y seminarios de formación psicopedagógica.
- Asistencia a congresos, jornadas, seminarios, etc.

*C. Referidas a ambos (investigación operativa).*

- Análisis de modelos de informes, entrevistas, historial del alumno...
- Validación de pautas de observación, pruebas psicotécnicas.
- Experimentación de nuevas formas de agrupamiento de profesores y/o alumnos.
- Estudios sobre aspectos con incidencia formativa (disciplina, formación y trabajo de grupos...).
- Participación en planes experimentales curriculares y organizativos.
- Autoevaluación de actuaciones del profesorado ("microteaching", relatos...).
- Revisiones bibliográficas.

La atención al objeto de estudio (proceso de enseñanza-aprendizaje o formación) permite mejorar la coherencia interna de las actuaciones. La atención al profesorado incide en el supuesto de que toda mejora educativa, además de apoyarse en un programa bien estructurado, es también consecuencia de la actuación e implicación de las personas que lo han de realizar. Fomentar el intercambio de experiencias entre los profesores, hacer que asistan a jornadas y congresos, llevar a cabo seminarios de formación internos y externos, etc. ha de contribuir, sin duda, a su perfeccionamiento.

Finalmente, la investigación aplicada contribuye a modificar la práctica mediante la reflexión y la experiencia y se convierte en un motor tanto para dinamizar la actuación del profesorado como, al mismo tiempo, para solucionar los problemas que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los departamentos didácticos y los equipos educativos considerados como estructuras terminales, no son las únicas. La historia y las posibilidades operativas de los centros educativos determinan la existencia de estructuras intermedias. Los equipos de ciclo pueden considerarse como una estructura de este tipo, ya que, a menudo, intervienen tanto en el campo instructivo como en el formativo. En el primer caso, actúan como departamentos didácticos y en el segundo, como equipos educativos. No obstante, el cumplimiento efectivo de las dos funciones puede suponer el desarrollo de una en detrimento de la otra, al mismo tiempo que se elimina la necesidad de una coordinación entre ciclos. Por otra parte, un funcionamiento muy potenciado y autónomo de los equipos de ciclo puede hacer perder la unidad de actuación general del centro e impulsar los intereses particulares de los ciclos.

Consideramos a los equipos de ciclo, por tanto, como estructuras de transición que tendrán que evolucionar progresivamente y adquirir las funciones de los equipos educativos, facilitando así la formación de los departamentos didácticos en el caso de enseñanza primaria. La enseñanza secundaria, que ya tiene establecidos los departamentos didácticos deberá potenciar, por el contrario, los equipos de ciclo y de nivel que faciliten la coordinación de los profesores que inciden sobre un mismo grupo de alumnos.

Sea cual sea la estructura cooperativa implantada, no debemos olvidar la importancia de combinar los tres referentes señalados: mejora del programa, perfeccionamiento del profesorado e investigación. Así, por ejemplo, la mejora del sistema de evaluación de los aprendizajes (programa), debería ir acompañada de un análisis de lo que se hace (investigación operativa) o de lo que se puede hacer (formación permanente del profesorado).

#### **4. LAS CONDICIONES PARA UN TRABAJO EFECTIVO**

Sería iluso pensar que los equipos de profesores habrían de funcionar con sólo clarificar sus funciones. La práctica demuestra que no es así y que, a menudo, estas estructuras no cumplen gran parte de sus funciones reconocidas. Así, observamos que

suelen ser un contexto de intercambio de experiencias pero casi nunca programan y realizan investigaciones operativas o promueven sistemáticamente el perfeccionamiento de su profesorado. A esta realidad contribuyen varios factores que analizamos a continuación y sobre los que cabría incidir si queremos mejorar los actuales niveles de realización.

#### **4.1. Atender las disfunciones que genera la práctica institucional**

Más de una vez se han descrito a las instituciones como realidades educativas complejas, dinámicas y volubles a exigencias externas, además de considerarse como organizaciones con características específicas: tecnología poco desarrollada, usuarios obligados, metas difusas, etc.. No es extraño, en estas circunstancias, que aparezcan disfunciones. Una breve aproximación a ellas se puede hacer a partir de los estadios organizacionales presentados.

Los estadios de desarrollo organizacional pueden relacionarse con las diferentes formas como se han entendido y entiende el hecho educativo. El cuadro 3, pese a poder caer en simplificaciones, representa una aproximación a las vinculaciones existentes.

<i>Niveles de desarrollo organizativo</i>	<i>Paradigmas educativos</i>	<i>Paradigmas de enseñanza aprendizaje</i>	<i>Ti pología profesional</i>	<i>Modelo de formación</i>	<i>Dptos v equipos educativo</i>
<i>Organización como marco</i>	Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presagio-producto</li> <li>• Proceso-producto</li> </ul>	Técnico	Cultural Competencia	Estructuras formales
<i>Organización como contexto</i>	Cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediacional centrado en el profesor</li> <li>- Mediacional centrado en el alumno</li> <li>- Mediacional mixto</li> </ul>	Técnico colaborativo	Humanista Personalista	Clubs de debate y coordinación
<i>Organización que aprende</i>	Sacio-crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecológico</li> <li>- Crítico contextual</li> </ul>	Transformador social	Ideológico Técnico-crítico	Agentes de cambio

Entender la organización como marco es situarla en una posición de mero soporte de la enseñanza. Esta perspectiva es coherente con un enfoque educativo tecnológico que considera al proceso educativo como un problema técnico solucionable a partir de un buen esquema de trabajo. También es coherente con enfoques de enseñanza centrados en el producto a conseguir, aunque varíe la consideración que se de a los elementos intervinientes (cualidades del profesor en el enfoque presagio-producto y conductas de enseñanza en el enfoque proceso-producto). Subyace en el modelo la idea de profesionales como meros técnicos y es consecuente con una formación centrada en conocimientos (modelo cultural) o en la adquisición de determinadas competencias (modelo competenciaj).

Este enfoque, basado en el paradigma conductual, mantiene una concepción muy mecánica de la realidad, lo que permite acusarlo, sin dejar de considerar su utilidad en algunos aspectos, de descontextualizado, despersonalizado y con tendencia a la programación rígida y tecnocrática.

La concepción de la organización como contexto y agente educativo enlaza con la idea de la realidad como construcción intersubjetiva, que da importancia a los procesos por encima de los productos. A nivel de enseñanza ha supuesto la incorporación de diseños de tres factores y la incorporación de procedimientos cualitativos de análisis de datos, dando entrada a los llamados planteamientos cognitivos.

El comportamiento observable ya no es objeto de una consideración exclusiva, es el resultado observable de un proceso de pensamiento del profesor/alumno donde inciden los conocimientos previos, las disposiciones personales, las formas de procesar y utilizar la información, así como sus percepciones y expectativas. La traslación del interés del comportamiento observable al pensamiento latente incluye una concepción de la enseñanza como un proceso de resolución de problemas en un contexto turbulento en el que no tienen sentido los comportamientos y estilos de actuación prefijados.

Desde este planteamiento, el profesor es un constructivista que continuamente elabora y comprueba su teoría personal del mundo. Se da y busca un cierto compromiso entre el pensamiento/previsión y la acción/compromiso. Se entiende que la enseñanza es básicamente un proceso de comunicación interpersonal y, por ello, el objetivo primordial de la formación del profesorado es el desarrollo y plenitud de su personalidad. Convertirse en un buen profesor no es tan sólo, para esta concepción, aprender a enseñar; es, sobre todo, una cuestión de descubrimiento personal, de aprender a usar bien el propio yo. Así, los programas de formación deben referirse a personas, más bien que a competencias. Se trata de formar personas creativas, capaces de moverse y de cambiar de acuerdo a las circunstancias. Coherentemente, y frente al modelo anterior que busca una formación estandarizada mediante modalidades de cursos, enseñanza a distancia, etc., se trata de potenciar una formación en el centro educativo que parta del intercambio de experiencias propias.

Por último, la idea subyacente a la organización que aprende enlaza, por lo menos en su filosofía, con una concepción educativa y de la enseñanza que tiene en cuenta el carácter multidimensional y multifacético de la realidad. Se parte de las concepciones anteriores pero se integran en el marco de los intercambios sociales que se dan dentro y fuera de la institución. Hay una preocupación por variables situacionales y por el dinamismo de la realidad que no se da en los anteriores enfoques.

La unidad de acción que es el aula o el centro, sujeta a influencias internas y externas, es el foco de atención del profesor y de la formación que se ha de dar. Se trata de proporcionarle recursos para que, además de transmisor cultural, sea un transformador a partir del diagnóstico/observación de la realidad, del establecimiento constante de controles y del desarrollo de la crítica sobre la toma de decisiones que exige la realidad.

Coherentemente, la formación ha de permitir no sólo conocer como se desarrolla la enseñanza sino debatir el porque se ha de hacer de una manera determinada, lo que puede legitimizar al profesor al dotarle de un conocimiento crítico que le sitúa en una posición de intelectual ante el fenómeno educativo y sus implicaciones sociales. Frente al modelo competencial puro, concreción de un enfoque de la enseñanza del tipo proceso-producto, se defiende aquí la competencia epistemológica; esto es, no saber sólo las cosas sino las razones de que sean de una u otra manera.

Admitimos, pues, una cierta relación entre las diferentes variables analizadas. No obstante, queremos resaltar que ni las relaciones pueden considerarse lineales y excluyentes, ni en la realidad existe esa categorización tan clara. Así, los grados de atención a aspectos de la enseñanza (contexto externo, contexto de aula e institucional, programa, relaciones interpersonales....) varían en función del nivel de desarrollo organizativo que se considere pero, en cualquier caso, suele haber una consideración,

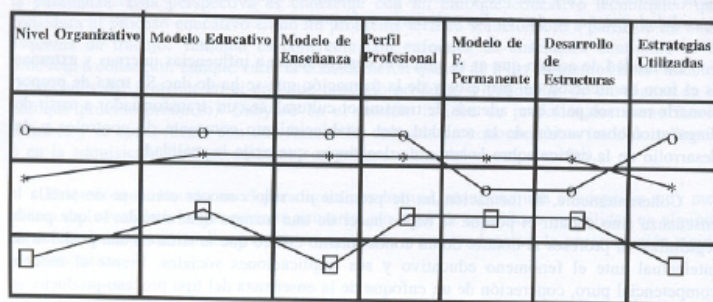
aunque sea mínima, a los diferentes aspectos. De esta manera, en las organizaciones que aprenden llama la atención las exigencias del entorno, aspecto infravalorado, frente a las exigencias personales internas, en la organización como contexto.

Concluyendo, podemos decir que un modelo mixto que considera los diferentes aspectos de la enseñanza puede ser aceptable como propuesta pero no logra evitar el debate sobre el equilibrio interno que debe existir entre los diferentes aspectos; en definitiva, no se elimina la opción ideológica.

El análisis realizado hasta el momento presupone la existencia de una cierta coherencia entre el nivel organizativo alcanzado y las formas de entender la educación y su práctica. El análisis de una situación particular, nos permite describir la realidad en la que nos situamos y fundamentar la toma de decisiones.

La misma complejidad institucional permite identificar, no obstante, contradicciones constantes. Así, es posible que un centro que se sitúa organizativamente en el estadio I aplique modelos culturales de formación permanente y defienda estructuras cooperativas de coordinación. Igualmente, se puede dar la potenciación de procesos organizativos propios de un contexto formativo sin modificar los modelos de educación/enseñanza o la forma de realizar la formación permanente (gráfica 3).

Estas contradicciones pueden ser asumibles de entrada, si existe el compromiso de disminuir las disfunciones y de hacer más coherente el funcionamiento de las instituciones educativas. Iste sería, desde mi punto de vista, un referente claro en el compromiso con la calidad.



**Gráfica 3:** *Algunas contradicciones de la realidad*

La consideración de los estadios también permite orientar los procesos de cambio a partir del estudio de las disfunciones. No podemos obviar que, en cierta forma, los estadios organizativos se incluyen entre sí. La organización no sería un buen contexto si no es un buen marco; no aprende si no es un buen contexto, organizado y con capacidad de luchar por una determinada idea. Paralelamente, hemos de pensar que si no es un buen marco, no es un buen contexto y, por tanto, no tiene capacidad de aprendizaje.

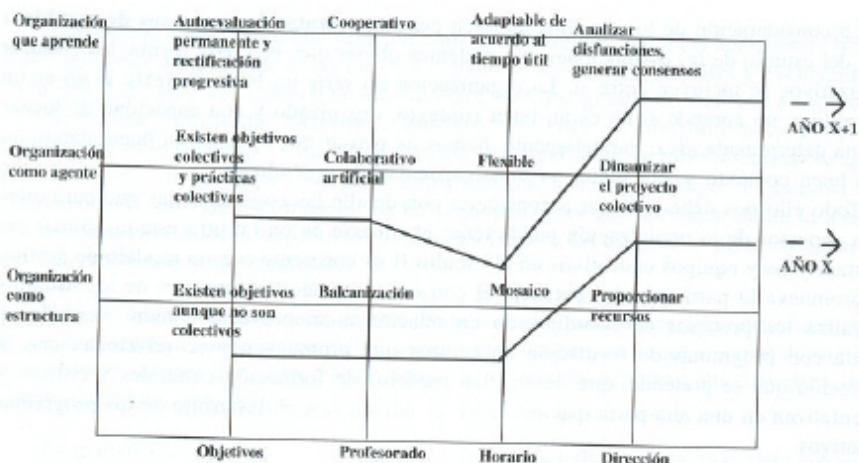
Todo ello nos debería llevar a considerar con detalle las consecuencias que para diferentes aspectos de la organización puede tener el situarse en uno u otro estadio. Situar los departamentos y equipos educativos en el estadio II es coherente con un modelo de gestión que promueve la participación, potencia el consenso, atiende los intereses de los usuarios y enfatiza los procesos de coordinación en relación a un proyecto común. También se vincula con programas de formación en centros que promueven y se relacionan con la innovación que se pretende, que desarrollan modelos de formación

culturales y críticos y que enfatizan en una alta participación de los estudiantes en el desarrollo de los programas formativos.

El establecimiento de modelos de análisis como el presentado nos permite estudiar los niveles de coherencia que tiene la práctica educativa, a la vez que descubrir posibles disfunciones. Una institución de calidad ha de ser, como mínimo, coherente y tratar de disminuir las disfunciones existentes, si entendemos la calidad como el compromiso institucional con un desarrollo positivo que trata de mejorar las posiciones de partida.

El modelo permite, además del análisis teórico, el diagnóstico de cada organización. Así, la aplicación de criterios e indicadores relacionados con cada uno de los aspectos considerados nos permite elaborar distintos diagramas de organizaciones, pudiendo detectar (Gairín, 1998b):

- Áreas que precisan de una mayor dedicación.
- Aspectos en los que se ha de aumentar la coherencia.
- Orientación institucional centrada excesivamente en lo académico, en proyectos, etc.
- Orientación institucional centrada excesivamente en temáticas determinadas o bien analizar evolutivamente los cambios que se producen (Gráfica 4)



**Gráfica 4:** Situación de la institución educativa en diferentes momentos

Analizar las disfunciones es una primera fase para planificar procesos de cambio pero no garantiza, por sí misma, la mejora. Muchas veces, por desgracia, no conseguimos las innovaciones pretendidas, no tanto por falta de planificación como por errores en la aplicación de estrategias y procedimientos o por causas imprevistas.

Hemos de considerar, también, que el proceso de cambio debe cumplir para que sea exitoso un mínimo de dos condiciones (Fullan, 1991): la innovación representa una necesidad real y se presta un fuerte apoyo a su puesta en práctica.

Por otra parte, se recuerda que su implantación no es automática y debería responder, si quiere ser exitosa a los criterios siguientes: el cambio es considerado valioso

por la comunidad que va a ser afectada, cuenta con un diseño apropiado que hace viable el proceso de implementación y no existe otro cambio más urgente y necesario que el que se quiere promover.

#### **4.2.- Implantación real de una cultura colaborativa**

La colaboración ha sido y es un discurso recurrente. A menudo se utiliza para denotar una ilusión (!hemos de ser colaborativos!), para comprometer una actuación (!debe aumentar nuestro nivel de colaboración!) o para justificar un fracaso (!no se trabajó coordinadamente!). La literatura especializada habla de la excelencia del trabajo en equipo (Lieberman, 1990; Carreño, 1992; Inger, 1993; Senge, 1995; etc.), la Administración educativa lo reclama como una actuación deseada para los centros escolares (M.E.C, 1989) y los propios profesores también la mencionan como necesaria.

Sin embargo, la realidad denota un panorama desolador, donde la colaboración, cuando existe, se considera una excepción, que parece primar los procesos relacionados con la efectividad, la competencia (mejora frente a los demás) y el individualismo. Aún siendo así, creemos que merece la pena plantearse, si consideramos que la investigación analiza posibilidades, límites y riesgos del proceso colaborativo, pero, sobre todo, demuestra que la colaboración se puede efectuar en las escuelas (Escudero, 1990; Villar y otros, 1992; Molina, 1993; Ferreres y Molina, 1995, etc.).

Y parece necesario hacerlo desde la perspectiva institucional, como marco de referencia que facilita o no esa posibilidad. El énfasis que se ponga en los procesos colaborativos queda condicionado por las metas y valores que se plantea la institución y por los que asumen y practican sus miembros; también por la existencia o no de estructuras que los faciliten (departamentos didácticos, equipos educativos) y por los recursos materiales (espacios, mobiliario,...) y funcionales (tiempos, financiación,...) que se pongan a su disposición.

Los recursos humanos comprometidos y, sobre todo, las actitudes personales y, la motivación y el interés por la mejora, serán fundamentales en el proceso colaborativo. Los mecanismos de información, comunicación, participación, toma de decisiones u otros procesos del sistema relacional que se pongan en marcha actuarán como referentes y con gran influencia sobre la realidad.

La colaboración como factor de motivación desarrolla sentido de propiedad, prepara y facilita el cambio y resulta ser una opción necesaria en nuestra actual realidad educativa. Su potenciación exige la promoción de una cultura colaborativa que identifica a los miembros de la organización con el proyecto institucional y permite orientar las actuaciones individuales y colectivas promoviendo un cambio desde dentro de los centros educativos (Gairín, 1998a)

Es, por tanto, un cambio promovido desde dentro a partir de las propias inquietudes y necesidades lo que se pretende, sin que ello elimine la posibilidad de contar con ayudas externas. Es también un cambio que debe partir del análisis de la cultura existente, del estudio de las razones que llevan a su instalación y a su cambio y de la selección de las estrategias más adecuadas a un determinado contexto.

El desarrollo de esta cultura común debe apoyarse en la actuación de un fuerte liderazgo instructivo que considera los factores de calidad y que dinamiza al centro educativo. Atiende por otra parte, al efecto y consecuencias que puede tener el desarrollo de culturas contrarias

a la mejora o a los compromisos institucionales. De hecho, se trata de reconocer las aportaciones de enfoques críticos que enfatizan en el peligro de la uniformidad que elimina cualquier posibilidad de manifestar y reproducir los intereses que siempre existen.

Si entendemos la colaboración como la actuación conjunta y comprometida en la consecución de unos objetivos, podemos entender que en el campo educativo se puede aplicar a diferentes situaciones (cuadro 4), afectar a lo inter. o intrainstitucional y tener por contenido diferentes niveles (intercambiar información, compartir ideas y recursos, planificar y desarrollar en común, tener un proyecto único), comprometiendo directamente muchas de las actuaciones propias de los departamentos y equipos educativos.

**Cuadro 4:** *Diferentes situaciones de colaboración*

A NIVEL PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre iguales: interalumnos, interprofesores,...</li> <li>• Entre diferentes: alumnos-profesores, profesores-padres,...</li> </ul>
A NIVEL COLECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre estamentos: profesores, padres, alumnos,...</li> <li>• Entre asociaciones: federación de asociaciones de padres, de alumnos</li> <li>• Entre órganos o estructuras organizativas: departamentos didácticos, equipos docentes, comisiones,....</li> </ul>
A NIVEL INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre servicios: Inspección, centros de recursos..</li> <li>• Entre instituciones: centros educativos, Ayuntamientos...</li> </ul>

La colaboración interna se asume normalmente a partir de los compromisos que supone la asunción y desarrollo de la autonomía curricular. De hecho, de la mera revisión de los múltiples requerimientos normativos que tienen los diferentes órganos del centro se deriva la necesidad de trabajo en equipo. ¿Qué implican si no actividades como las siguientes?:

- Fijar y coordinar criterios sobre la evaluación y recuperación del alumnos (Claustro).
- Coordinar las funciones de orientación y tutoría de alumnos (Claustro).
- Elevar propuestas para el desarrollo de actividades complementarias (Claustro).
- Establecer criterios metodológicos respecto a la materia ( Departamentos).
- Definir objetivos básicos y complementarios de las materias de aprendizaje (Departamentos).
- Proponer la organización de los grupos de alumnos ( Equipos de ciclo).
- Promover actividades formativas (Equipos de ciclo).
- etc.

Las posibilidades de trabajo Coaborativo a nivel interno son variadas, pudiendo señalar alguna otras como:

- Reforzar con espacios, tiempos y formación el trabajo de los equipos de profesores (departamentos didácticos y equipos educativos).
- Promover experiencias interdisciplinares y entre grupos de profesores. Impulsar proyectos comunitarios.
- Promover aulas colaborativas, que incluyen conocimiento y autoridad compartida entre profesores y estudiantes, profesores mediadores y el agrupamiento de estudiantes heterogéneo.
- Establecer equipos multidisciplinares de profesores y estudiantes para enseñanzas medias y universitarias.
- Impulsar estrategias globales como Desarrollo Organizacional, Revisión Basada en la Escuela, Reunión Departamental, Desarrollo Colaborativo, Grupos de mejora, Formación en centros; también otras estrategias de formación como la Diseminación y utilización del conocimiento pedagógico centrado en las escuelas, estrategias



centradas en el contenido de aprendizaje o en el profesor (formación clínica, cambio de la realidad escolar, apoyo técnico profesional, apoyo entre compañeros, apoyo para la indagación ), investigación-acción, etc. (Gairín, 1996ª: X)

No debemos olvidar que la colaboración a desarrollar se apoya y busca la autoreflexión profesional y el diálogo entre colegas y que su finalidad es mejorar la práctica; tampoco, el que debe haber una graduación en donde se pase de la interacción entre iguales al conocimiento mutuo y a compartir propuestas y proyectos.

La colaboración externa, aunque existe (asociaciones de escuelas bajo un mismo parámetro organizativo, agrupamiento de centros en zonas rurales, asociaciones de centros de adultos, jornadas de intercambio de experiencias, etc.), poco numerosa, y queda mediatizada por necesidades concretas y, en muchos casos, relacionadas con contextos deficitarios. Algunas posibilidades se recogen en el cuadro 5.

<i>Cuadro 5: Continúa para el análisis y mejora de la colaboración entre centros escolares (a partir de Antúnez, 1998)</i>	
GRADOS	ACTUACIONES POSIBLES
<i>Posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento recíproco</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambiar informaciones en visitas o en actividades coincidentes.</li> <li>• Desarrollar contactos formales e informales aprovechando encuentros.</li> <li>• Cursar invitaciones de visita a otros centros.</li> <li>• Promover incrementar los contactos motivados por el traspaso de informaciones Intercambio, esporádica o sistemáticamente, experiencias.</li> </ul>
<i>Denunciar situaciones escolares injustas y reivindicar mejoras y el cumplimiento de las leyes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto a la admisión y matriculación de alumnos nuevos o la contratación de profesorado en colegios privados.</li> <li>• Aplicación contextualizada de programas e evaluación interna y externa.</li> <li>• Delimitación clara de variables de calidad de los centros.</li> <li>• Intervención en casos de desprofesionalización docente.</li> <li>• Evitación de conductas de connivencia en los servicios que se prestan.</li> <li>• Proporcionar recursos para compensar situaciones injustas.</li> <li>• Transparencia de los procesos de gestión y de las situaciones de partida que les acompañan.</li> </ul>
<i>Compartir recursos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir profesorado especialista.</li> <li>• Compartir personal técnico</li> <li>• Intercambiar materiales didácticos.</li> <li>• Compartir espacios y servicios complementarios.</li> <li>• Utilizar los mismos servicios externos de apoyo.</li> </ul>
<i>Participar en proyectos comunes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar, ejecutar y evaluar conjuntamente el currículum.</li> <li>• Constituir Claustro de Zona.</li> <li>• Construcción y desarrollo conjunto de planes no curriculares.</li> <li>• Desarrollo conjunto de acciones formativas</li> <li>• Realizar intercambios entre estudiantes.</li> <li>• Potenciar el asociacionismo de estamentos mediante federaciones o acciones mancomunadas.</li> </ul>
<i>Establecer redes de centros</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear asociaciones de centros que atienden a alumnos de la misma etapa.</li> <li>• Establecer redes de centros de distinta etapa educativa.</li> <li>• Establecer convenios con servicios de apoyo.</li> <li>• Firmar convenios con instituciones universitarias u otras</li> <li>• Participar en redes europeas.</li> </ul>

#### 4.3.- Importancia de unir la teoría y la práctica

Plantearse la relación entre la teoría y la práctica incluye desvelar los supuestos epistemológicos que subyacen a las formas de entender la producción y utilización del conocimiento; también, evidenciar la concepción patrimonialista de quienes se consideran

teóricos o prácticos y pretenden establecer procesos de subordinación y jerarquización entre ambos supuestos.

La consideración de que la acción de los profesores tiene connotaciones de actividad práctica es indudable, pues son muchas y variadas las ocasiones donde ejecutan actividades concretas y fragmentadas. Cabe preguntarse, no obstante, por el sentido que adquieren tales actividades y si su ejecución tan sólo se basa en la experiencia práctica. Algunas reflexiones, siguiendo a Ferrández (1985) nos pueden aproximar al problema que analizamos.

El hacer como práctica nos permite actuar sobre la realidad a través de un aprendizaje repetitivo subordinado a que los resultados de la actividad sean eficaces. Se realizan los trabajos en función de la propia experiencia, sin conocer los fundamentos y sin necesidad de comparar o diferenciar con otras actuaciones también eficaces. Pueden actuar así, por ejemplo, algunos torneros, albañiles o mecánicos, que aprendieron su oficio por imitación, y que desarrollan su actividad basados en la propia experiencia, siendo incapaces de abordar nuevos retos profesionales si no ven realizaciones prácticas a imitar.

Los profesores y directivos que se muevan en el campo del hacer mantienen formas de enseñar y estructuras organizativas permanentes, limitando su actividad tan sólo a la realización de actividades preestablecidas, apoyándose excesivamente en las normas y la legislación y alentando una cierta burocracia. El hecho de dominar la actividad a partir de unas pocas variables estables, imposibilita de raíz la consideración de nuevas variables o la modificación en el equilibrio de las existentes, justificando así el anacronismo pedagógico del que hablaba Ortega y Gasset.

Admitir la actividad educativa como un hacer o como una habilidad (artística) es acercarnos al terreno del saber vulgar y reconocer la imposibilidad del hombre de llegar más allá de la realidad. Nuestra posición en contra del mero hacer no supone, por otra parte, un rechazo a lo práctico. Reconocemos en la realidad el principio y fin de cualquier reflexión, como veremos posteriormente, pero desde otros parámetros que los hasta aquí tratados.

El tecnólogo supera el ámbito del hacer y del hacer bien, por mera experiencia, y llega al "saber por qué- se hace una actividad de una forma y no de otra. Domina, pues, los fundamentos de la práctica, conoce otras formas de hacer y, por lo tanto, puede adaptar su acción a las nuevas exigencias que impone los cambios de la realidad. Un tecnólogo de la enseñanza sería, desde esta perspectiva, aquél que conociendo las variables que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje sabe establecer distintos diseños instructivos en función de situaciones diferenciales o especiales.

Reducir la actividad educativa a la mera práctica supone olvidar su objeto y confundir su conceptualización. Admitamos que cuando menos es una tecnología, lo que presupone, según lo dicho, conocimientos y fundamentos sobre las posibilidades de acción en la práctica. La existencia de estos no creo que pueda ponerse en duda a la vista de la múltiple bibliografía que existe y de la variedad de propuestas contrastadas que en la historia pedagógica han existido.

La reflexión tecnológica, en la medida en que ha estado conectada con la realidad, ha permitido experimentar y validar modelos de interrelación de los elementos conformadores de la realidad escolar, potenciar el análisis de los recursos, posibilitar pautas para la evaluación de las situaciones o el desarrollo de otros ámbitos que le son propios. Si bien la tecnología no puede repudiar la práctica, tampoco la teoría puede hacerlo con la tecnología. Ambas, tecnología, práctica y teoría conforman un sistema de relaciones múltiples que sería complejo abordar aquí.

La práctica puede ser una vía para la iniciación de la reflexión y estudio del hecho educativo, pero no es la única. También podemos especular sobre educación y elaborar una tecnología consecuente que termine en la práctica. Verificada la realidad, podremos invalidar o ajustar la teoría que pretendíamos establecer o bien la tecnología que no la posibilita adecuadamente. En todo caso, la realidad práctica será un elemento importante, aunque sólo sea como punto de referencia.

Sea como sea, lo cierto es que cabe establecer uniones entre teoría y práctica. Sin embargo, cabe reconocer que no siempre la teoría y la práctica han ido unidas y, en excesivas ocasiones, los planteamientos han sido excesivamente teóricos. En este caso serán inoperantes, al convertirse en meros "eslogan%" sin más trascendencia que el que quieran darle los que los manejan.

Las Primeras Jornadas Estatales de Experiencias Educativas (Armengol, Feixas y Pérez, 1998) fueron una ocasión inmejorable para revisar algunos aspectos que afectan a la relación que analizamos, al abordar aspectos relacionados con el conocimiento científico como construcción social, la importancia del lenguaje y el compromiso del educador.

La búsqueda de un conocimiento objetivo y estable es actualmente rechazado por los planteamientos, sobre todo en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales, que hablan de la relatividad del conocimiento. Si entendemos el conocimiento científico como el conjunto de respuestas que la comunidad científica da a los problemas de cada momento, podremos asumir la dependencia de factores tan diversos como son: el grado de conocimiento que se tenga de la realidad que se analiza, la urgencia social que prioriza unas acciones sobre otras y los intereses personales y de grupo de los que realizan y promueven la investigación.

Desde este punto de vista, cabe aceptar el conocimiento como un producto social elaborado históricamente por las personas y sujeto, por tanto, a la interpretación y el cambio. Si así fuera, cabe buscar y potenciar la información y la contrastación, posibilitando, más que huyendo, el debate colectivo y social sobre lo que son razones, evidencias o nuevas suposiciones. Y este proceso reconstructivo permanente debe favorecerse en la Escuela, con la participación de todos los implicados, si no queremos caer en procesos de adoctrinamiento. Esta institución debería facilitar el proceso de reelaborar y enriquecer la experiencia personal de los alumnos mediante la construcción y reconstrucción progresiva del conocimiento, promoviendo la relación y comunicación con las cosas y proponiendo estrategias que permitan la identificación e interpretación de la información que llega de la realidad.

El conocimiento de la realidad no es empático y exige de modos de relación que utilizan diferentes códigos, de ellos, el lenguaje será el más utilizado y practicado como medio de representación de las cosas. Pero más que reconocer el papel del lenguaje como soporte de la realidad, se trata de utilizarlo como medio educativo. Si no conseguimos habituar a los estudiantes y al mismo profesorado a explicar, justificar y argumentar, y nos mantenemos en los procesos estrictamente repetitivos, no lograremos la reconstrucción del conocimiento que deseamos.

Para lograrlo, será preciso promover el desarrollo de las capacidades cognitivas y lingüísticas, a través de la presentación de situaciones didácticas ricas en estímulos, orientadas a la reflexión e investigación y comprometidas con el autoconocimiento de los procesos movilizadas y de los sistemas de control existentes.

"Pero incorporar esta dimensión del lenguaje en el dispositivo pedagógico requiere que el profesor sea consciente de los procesos que tendrán que movilizar sus alumnos ante las diferentes actividades de aprendizaje que propone. Por ejemplo, debe tener claro si la

torea requiere la descripción de un hecho o la justificación de los resultados, haciendo recurso a principios, leyes, modelos o teorías. Es necesario, pues, precisar, cuáles son exactamente las demandas. Si embargo, esto no es suficiente, también será necesario negociar y compartir el significado de los términos con los alumnos dado que, en el lenguaje ordinario, términos como explicar o argumentar no quedan claros" (Benejato, 1998:43)

La importancia del entorno educativo y del educador, dedúcese de todo lo anterior. La íntima relación entre la teoría y la práctica como caras de una misma moneda y como elementos inseparables conecta directamente con una determinada concepción de la función educativa de la escuela. El compromiso del educador no sólo está en comprender los contextos donde actúa y la función de la escuela, también en esforzarse por eliminar los sesgos subjetivos a través del análisis riguroso, la contrastación y su transformación.

La formación, utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico reflexivo será, al respecto, una de las claves de su desarrollo profesional. Permite, a su vez, la elaboración de una cultura crítica basada en el contraste reflexivo.

"El docente se « mueve constantemente en el terreno de los valores y de los conflictos por la repercusión moral y política de sus prácticas. Elabora, experimenta y desarrolla un conocimiento práctico siempre tentativo y provisional que legitima a su intervención si es consciente de su relatividad y atiende las condiciones que garantizan el control democrático de las prácticas por parte de los agentes sociales que las viven. Por ello, la autonomía profesional dentro de este enfoque debe concebirse siempre como relativa al proceso complejo, dialéctico y democrático de elaboración del conocimiento práctico" (Pérez, 1998:62)

Bajo esta perspectiva, se considera de interés relevante el promover lugares de encuentro que, como los departamentos y equipos educativos o las jornadas de experiencias educativas, permitan conocer experiencias ligadas a la práctica pedagógica. Se busca así recuperar el protagonismo que los profesores y centros deben tener en los procesos de innovación y cambio, a la vez que posibilitar ese proceso reconstructivo que hemos mencionado.

#### **4.4.- Utilizar las estrategias de dinamización adecuadas**

Todos admitimos que la intervención educativa orientada bajo los presupuestos de una actuación realista, sistemática y progresiva debe ir dirigida a potenciar la calidad de la educación, a facilitar un contexto que también eduque y a favorecer el crecimiento de la organización. Sin embargo, el problema ya no reside tanto en saber qué perseguimos como en definir la forma de lograrlo.

Hay que enfatizar, por tanto, en las estrategias y junto a ellas en las actitudes que mantienen los implicados en los procesos de intervención. Actitudes positivas respecto a la participación y al trabajo en equipo, así como actitudes abiertas a la reflexión, al análisis de la realidad y a la investigación son especificaciones de una actitud permanente de cambio que debe acompañar al conjunto de personas que conviven en una misma realidad y, especialmente, a los directivos que quedan implicados en ella.

Las estrategias que podemos utilizar desde una perspectiva cultural y bajo un enfoque cooperativo suponen un conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con miras a lograr un objetivo. La estrategia no debe tener aquí estrictamente un sentido técnico-gerencialista sino, precisamente, y de allí el cambio de nombre, ser considerada como una propuesta

abierta, orientada en una dirección pero no necesariamente definida en todos sus términos y desarrollos.

Salvando las acciones que el sistema educativo pueda impulsar desde una perspectiva externa (normativas de obligado cumplimiento, facilitación de recursos humanos, materiales o funcionales, presión social - demográfica, cultural-,...), las aportaciones de Gairín (1996a) y Gairín y Armengol (1996), recogen un conjunto de estrategias ampliamente desarrolladas que pueden posibilitar y hacer realidad el trabajo colectivo.

Las estrategias operativas que se mencionan (autoanálisis, historia institucional, estudio de casos, diarios,..) no pretenden agotar todas las posibilidades y tan sólo ejemplificar algunas situaciones con vistas a revisar el valor de su utilidad. También, considerar la posibilidad de mezclar varias de las estrategias presentadas y de apoyarlas en técnicas de dinámica de grupo, de resolución de conflictos y de generación de consensos. Cabe señalar, asimismo, que la delimitación de estrategias en contextos colaborativos se vincula a los procesos de planificación, es contextualizada, se relaciona con procesos reflexivos y de resolución de problemas y tiene una alta vinculación con el sistema de relaciones humanas de la organización.

La intervención de las personas y su actuación adquiere vital importancia, de tal manera que adquiere tanta importancia la estrategia elegida como el que la ha de aplicar. La intervención de los coordinadores de los departamentos y equipos educativos, así, no sólo parece fundamental por lo que representan en la organización sino por la capacidad que se les supone que tienen para estructurar adecuados contextos de relación a partir de la selección y aplicación que realizan de determinadas estrategias.

Pero, paralela o simultáneamente al uso de determinadas propuestas operativas, podemos hablar de las estrategias de carácter global (cuadro 6) se identifican como tales por incidir en toda la organización y afectar a todos sus componentes. Suponen o conllevan una modificación de los objetivos institucionales, un cambio en las estructuras y una alteración de los procesos organizativos, al mismo tiempo que una modificación de las dinámicas relacionales. Subyace a todas ellas la idea del centro educativo como un lugar de cambio y de formación, como una institución que aprende y que genera cambios en su cultura.

<i><b>Cuadro 6: Algunas estrategias de intervención de carácter global<sup>2</sup></b></i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Desarrollo Organizacional (D.O.).</li> <li>• La Revisión Basada en la (R.B.E.).</li> <li>• La Revisión Departamental.</li> <li>• El Desarrollo Colaborativo.</li> <li>• Los Vínculos Interinstitucionales.</li> <li>• La Red de Escuelas.</li> <li>• Los Círculos de Calidad.</li> <li>• La Formación en centros.</li> </ul>	<p>Otras estrategias de formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la diseminación y utilización del conocimiento centrado en las escuelas.</li> <li>• La supervisión clínica.</li> <li>• La Investigación-acción.</li> <li>• El apoyo profesional entre compañeros.</li> </ul>

Entendidas desde esta perspectiva amplia, cabe pensar en una cierta sistematización que permita planificar y orientar la intervención. Esta ordenación no debe interpretarse como una limitación a la acción sino, más bien, como una orientación de la misma. Como señala Bolívar:

<sup>2</sup>Su desarrollo está descrito en Gairín (1996a). También pueden verse algunos desarrollos en Bolívar (1999) y De la Torre (1994)

"Si bien necesitamos visiones compartidas, compromisos y acción conjunta (cultura) para que las innovaciones "cuajen" en la realidad de los centros, también es preciso una "cierta tecnología .social" blanda, como dice Huberman, que puedan guiar el proceso de cambio. Otro asunto es que, para no quedar en algo gerencial, no se olvide -a riesgo de reificarlo- el para qué del cambio, la deseabilidad y la necesaria legitimación de lo que se propone" (1999:80)

Bolívar (1999:82-83) recoge de Van Velzen y otros (1985) la propuesta realizada por Hameyer y Loucks-Horsley sobre los cinco grandes enfoques de las estrategias de acuerdo a los objetivos que pretendan:

1. Generar capacidades, tomando como referente la perspectiva de autorenovación del centro educativo, se considera que el clima y la estructura de relaciones tienen un relevante papel en la mejora.
2. Difusión y utilización de conocimiento.
3. Desarrollar competencia, maximizando el conocimiento y la experiencia de los profesionales.
4. Facilitar los esfuerzos e iniciativas locales
5. Prescribir iniciativas por imposición de reformas oficiales.
6. Establecer redes de trabajo o el desarrollo de relaciones de trabajo entre diversas instituciones educativas del mismo o distinto nivel.

La utilización de estrategias en la organización y funcionamiento de las instituciones educativas debe mantener un sentido instrumental respecto a los objetivos institucionales. Sin embargo, su incidencia en la ordenación de la realidad es tan alto, que a menudo se convierten en fines. Ocurre ello cuando los objetivos son difusos o se piensa en lo instrumental como única vía factible en la resolución de problemas.

Se olvida en este contexto que las organizaciones son meras ficciones sociales que se materializan a través de sus componentes pero no por sus componentes, que cambian con el tiempo y ayudan a configurar una identidad que les supera. Por ello, parece lógico asumir en el análisis realizado la existencia de componentes ideológicos y prácticos en la base de cualquier elección que sobre estrategias se realice, sin que ello haya de mermar el carácter relativo que se da a la elección efectuada.

#### 4.5. Establecer la revisión y mejora como un compromiso permanente

Aunque es difícil conocer con exactitud como son (o deben ser) las estructuras y organizaciones que aprenden, sí que podemos hablar de los principios de aprendizaje que subyacen en este tipo de organizaciones. Tales principios hablan de un aprendizaje orientado

a la resolución de problemas, de aprendizaje cíclico (hacer, reflexionar, pensar, decidir, hacer,...) y de aprendizaje por medio de la acción y que se desenvuelve en un contexto ("organización que aprende") caracterizado por Swieringa y Wierdsma (1995: 79) como:

Estrategia	<p><i>Desarrollo continuo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dirigido a la misión -corto y mediano plazo</li> <li>• racional e intuitivo</li> <li>• activo y proactivo</li> <li>• diversos enfoques Estructura</li> </ul>
Estructura	<p><i>Redes orgánicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades y equipos combinados flexiblemente</li> <li>• con base en combinaciones de mercado y producto</li> <li>• descentralización</li> <li>• mezcla de pensadores (staff) y hacedores (línea)</li> <li>• coordinación a través de la discusión Cultura</li> </ul>

Cultura	<i>Cultura orientada a las tareas</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• flexible</li> <li>• orientada a la resolución de problemas</li> <li>• creativa</li> </ul>
Sistemas	<i>Sistemas de apoyo</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• información para reflexionar, "sobre el sistema"</li> <li>• información para actuar, "dentro del sistema"</li> <li>• lidiar con lo complejo</li> </ul>

El cuadro 7 nos presenta una serie de atributos que los profesores identifican en las escuelas que aprenden y que pueden servir para orientar el trabajo de departamentos y Equipos Educativos. La visión y misión de la escuela está asociada con el aprendizaje organizativo cuando es clara, accesible y compartida. También se asocia a la cultura escolar las estructuras, estrategias, políticas y recursos adquieren ciertas características.

<p><b>Cuadro 7: Características de las escuelas como organizaciones que aprenden (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1995:241. En Bolívar, 1996:15)</b></p>	
Visión y misión del centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clara y accesible para la mayoría del profesorado.</li> <li>• Compartida por la mayoría</li> <li>• Percibida como significativa para la mayoría</li> <li>• Presente en las conversaciones y tomas de decisiones</li> </ul>
Cultura escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborativa</li> <li>• Creencias compartidas sobre la importancia para el desarrollo profesional continuo</li> <li>• Normas de apoyo mutuo</li> <li>• Actitudes para mantener intercambios francos y sinceros con los colegas</li> <li>• Compartir de modo informal ideas y materiales • Respetar las ideas de los colegas</li> <li>• Apoyo en las decisiones arriesgadas</li> <li>• Estímulos para la discusión abierta de dificultades • Compartir los éxitos</li> <li>• Todos los alumnos son valorados según sus necesidades</li> <li>• Compromiso por ayudar a los alumnos</li> </ul>
Política y recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos suficientes para apoyar el necesario desarrollo profesional</li> <li>• Observación por colegas de las propias clases como recurso para el desarrollo profesional</li> <li>• Disponibilidad de una biblioteca profesional, con intercambio entre los profesores</li> <li>• Disponibilidad de recursos curriculares y de ordenadores</li> <li>• Acceso a la asistencia técnica para implementar nuevas prácticas</li> </ul>
Estructura de la organización escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de toma de decisiones abiertos y completos</li> <li>• Distribución de la toma de decisiones a los órganos colegiados</li> <li>• Decisiones por consenso</li> <li>• Dimensión pequeña del centro</li> <li>• Organización del trabajo en equipos</li> <li>• Reuniones semanales breves de planificación</li> <li>• Reuniones frecuentes para solucionar problemas entre grupos de profesores</li> <li>• Tiempo dedicado regularmente al desarrollo profesional en el centro</li> <li>• Organización de espacios físicos para el trabajo en equipos</li> <li>• Libertad para experimentar nuevas estrategias en las propias clases</li> <li>• Periodos comunes de tiempo para que los profesores trabajen juntos</li> <li>• Adscripción de los profesores a diversos departamentos</li> </ul>
Estrategias de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplear una estrategia sistemática para implicar en los fines del centro a los alumnos, padres y profesores.</li> <li>• Contar con planes para el desarrollo institucional</li> <li>• Contar con planes para el desarrollo individual, que reflejen el desarrollo institucional</li> <li>• Establecer un número restringido y manejable de prioridades para la acción</li> <li>• Autorevisión periódica de las metas y prioridades de la escuela</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de la observación mutua de las clases</li> <li>• Procesos bien diseñados para poner en práctica iniciativas de programas específicos, así como para asegurar su seguimiento y evaluación</li> </ul>
--	--

Partiendo de las consideraciones anteriores y de otras que podrían realizarse (Gairín, 1996, 1998x), desde nuestro punto de vista, para que una organización aprenda se deberían dar los siguientes aspectos:

#### 1.- *Aprendizaje individual y colectivo*

Las organizaciones sólo aprenden a través de las personas, pero el aprendizaje individual no garantiza por sí mismo el aprendizaje institucional. Este no es ni puede ser reducido a una acumulación de aprendizajes individuales; supone la institucionalización en la práctica de nuevas formas de hacer, resultado de procesos colaborativos nuevos.

2.- *Aprendizaje a todos dos niveles de la organización.* Recordando a Argyris y Schön (1978, cit. Por Bolívar, 1999:123), podemos señalar:

"Los individuos aprenden como parte de sus actividades diarias, especialmente cuando interactúan con otros y con el medio exterior. Los grupos aprenden cuando sus miembros cooperan para conseguir propósitos comunes. El sistema en su totalidad aprende al obtener retroalimentación del ambiente y anticipa cambios posteriores"

La transformación exitosa va más allá de la formación, dado que requiere un cambio de mentalidad en todos los niveles. La nueva situación sólo será posible si los individuos cambian y apoyan el surgimiento de valores culturales nuevos que cuestionan continuamente lo que existe.

3.- *Instalación de nuevos métodos de trabajo, como consecuencia de los cambios producidos.*

El aprendizaje a partir de los errores puede hacerse por adaptación de la respuesta a la situación deseable (aprendizaje adaptativo) o por modificación de los procesos para que generen la respuesta adecuada (aprendizaje generativo). La organización inteligente es la que aprende a anticipar futuras respuestas, transformando de alguna manera formas anteriores de funcionar. No se trata de hacer nuevas cosas por imposición o por imitación de patrones, sino como resultado de procesos internos con alta implicación personal y con mucha preocupación por aprender de los propios errores.

4.- *Mayor cualificación de la organización,* al aumentar sus expectativas de supervivencia y desarrollo, aprovechar su experiencia, mejorar su adaptación al entorno, consecución de mejores resultados

### 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El desarrollo profesional enmarcado en un concepto dinámico de profesionalización no puede aislarse de la consideración de los contextos en los que interviene el profesor. Sobresale a este nivel el centro educativo como referencia inexcusable y los departamentos y equipos educativos como contextos próximos.

Superar la dimensión individual que ha caracterizado tradicionalmente la actuación de los profesores exige considerar al centro educativo como texto y contexto de actuación y como elemento posibilitador o ¡imitador de la innovación.



Asumir institucionalmente compromisos de profesionalización, potenciar estructuras; para el trabajo cooperativo y generar procesos de dinamización interna no es posible sin modificar las actuales condiciones en que se mueven los profesores. Se precisan condiciones macro y microestructurales que no siempre se dan.

Un mayor compromiso con la autonomía institucional, que permite proyectos diferenciados, establece mecanismos compensatorios y asume procesos de control, debe completarse con una toma de conciencia colectiva, crítica y reivindicativa, de los profesionales sobre sus condiciones de trabajo pero también sobre las exigencias del nuevo perfil profesional que ha de permitir la configuración de proyectos curriculares.

Las exigencias de una mayor coherencia de la formación inicial con las nuevas propuestas debe completarse con una modificación de la formación permanente, que ha de ser contextualizada en el centro, partir de la reflexión sobre la propia práctica e incorporar metodologías cooperativas.

Paralelamente, hay que avanzar en la reconstrucción de los centros educativos, reforzando sus estructuras pedagógicas y posibilitando un aprendizaje permanente de la organización. Los Departamentos y Equipos Educativos son, al respecto, un adecuado referente para impulsar la innovación y el cambio, dadas las funciones que tienen asignadas y su consideración de "staff" dentro de la organización.

El mayor problema que hay que superar en todo este proceso es el de evitar los círculos viciosos. Así, la búsqueda de la eficacia y de la calidad nos puede llevar a una tecnificación y con ella potenciar directa o indirectamente una clasificación y superespecialización dentro de la enseñanza. Paralelamente, la distribución de tareas con mayor o menor grado de autonomía puede impulsar una desprofesionalización de los eslabones más bajos, factor primero en la pérdida de calidad.

## Bibliografía

- Antúnez, S. (1998). La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¿usemos la colaboración como antídoto!. En *Contextos educativos*, 1, 7-23.
- Argyris, C. y Schön, D.A. (1978). *organizacional learning: A Theory of action perspectiva*. Addison-Wsley, Reading, MA
- Armengol, C., Feixas, M. y Pérez, A. (Coord.) (1998). *1 Jornadas Estatales de Experiencias Educativas*. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Benejam, P. (1998). La transposición didáctica. La integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las materias. En Armengol, C., Feixas, M. y Pérez, A. (Coord.): *1 Jornadas Estatales de Experiencias Educativas*, 38-43.
- Bolívar, A. (1996). A encola como organização que aprende. En Canário, R. (De): *Formação e situações do trabalho*. Porto Editora, Oporto (documento policopiado).
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Carreño, P.A. (1992). *Equipos*. Madrid: Editorial Ac.
- Cirera, I. y otros (1998). Atención a la diversidad en las escuelas. En MIR, C. (coord.): *Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional. Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar en la democracia*. Barcelona: Graó, 125-138.
- Ferrández, A. (1985). *Proyecto docente sobre Didáctica General y Didácticas especiales aplicada a la Didáctica diferencial*. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía y Didáctica. (Documento policopiado)
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of Educational change*. Londres: Casell.
- Gairín, J. (1986b). La prefectura d'estudis. Els Departaments i els Equips Educatius. *Curs de Directors de centres públics. U.D. 3.3.1*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Gairín, J. (1993). La innovación en organizaciones educativas. En *Primer Congreso Internacional de Administración Educacional*. Universidad de La Serena (Chile), Octubre (documento policopiado).

- Gairín, J. (1993). La profesionalización y su influencia en la vida institucional. *II Jornadas Educativas: Calidad de vida en los centros educativos*. UNED, Centro Asociado de Asturias. Gijón, 25-27 de Noviembre (documento policopiado).
- Gairín, J. (1996.). *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1997.). La dimensión institucional en la formación del profesorado de secundaria. *En II Congreso de Formación del Profesorado: Formación y desarrollo de educación secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada, 9-12 de Abril (Documento policopiado)
- Gairín, J. (1997b). La organización escolar. Contexto para un proyecto de calidad educativa. *En Actas del Cuarto Congreso de Educación y Gestión: calidad educativa para una Europa de calidad*. Valladolid, 105-166.
- Gairín, J. (1998). Teoría-práctica: una relación necesaria. *Perspectiva escolar*, n° 230, Diciembre.
- Gairín, J. (1998.). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. *En Actas de II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones educativas*. Granada, Diciembre.
- Gairín, J. (1998h). Los estadios de desarrollo organizacional. *En Contextos educativos*, 1, 125-154.
- Gairín, J. (1999.). La colaboración entre centros educativos. *En Azcárate, C. y Deulofeu, J. (Coord.): Guías Praxis del Profesorado. Matemáticas*. Barcelona: Praxis, 39-56/10.
- Gairín, J. (1999b). La organización escolar: contexto para un contexto de calidad educativa. *En Calvo, J.B. (coord.): Memoria del Primer Congreso Internacional de Administradores Educativos 1997*. Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José, 248-318.
- Gairín, J. y Armengol, C. (1996). *La Jefatura de estudios. Estrategias de actuación. Curso de formación de equipos directivos. Serie Cuadernos, n° 4*. Subdirección General de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- Inger, M. (1993). Teacher Collaboration in Secondary Schools. *NCRVE (ERIC Document Reproduction Service ED 3655711)*.
- Leithwood, K. y otros (1995). An organizacional learning perspective on school responses to central policy initiatives. *En School Organisation*, 15 (3), 229-252.
- Lieberman, A. (Coord) (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. The Falmer Press, US Pennsylvania.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid.
- Pérez, A. (1989). *Formación y perfeccionamiento del profesor: bases conceptuales y principios de actuación. Congreso escuela, cultura y .sociedad*. Bilbao.
- Riccardi, R. (1965). *Organización y formación*. Bilbao. Deusto.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1995). *La organización que aprende*. Buenos Aires: Addison Weslers.
- Torre, S. de la (1994). *Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- Van Velzen, M.G. y otros (1985). *Making school improvement work: a conceptual guille to practice*. ACCO, Leuven.