

APROXIMACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO EN EQUIPO DE PROFESORES/AS EN EL MARCO DEL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS ATENEA Y MERCURIO

M^a Carmen Fernández Morante
Dpto. Didáctica e Organización Escolar
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen:

El artículo que se presenta plantea como objeto central la importancia del trabajo en equipo de profesores como una estrategia fundamental en el desempeño de la profesión docente y en la vida de las instituciones educativas. La necesidad de redefinición de las instituciones escolares y de sus profesionales hacia modelos organizativos participativos y cooperativos derivada de los cambios sociales, hace imprescindible hoy plantearse la urgencia de consolidar en los centros dinámicas de trabajo en equipo estables y operativas que puedan constituir una de las bases firmes de una nueva cultura escolar. A pesar de papel que se le da al trabajo en equipo y de que esta dinámica de trabajo cuenta con una larga trayectoria en los centros, pocos autores se refieren al tema y existen escasos estudios que aporten pautas para optimizar esta forma de trabajo y sobre sus efectos en el desarrollo profesional. Por ello, en este trabajo analizamos las características del trabajo en equipo de profesores desarrollado en el marco de los proyectos de innovación Atenea y Mercurio, para conocer mejor este tipo de dinámicas, en qué consisten y posibles aportaciones para su mejora.

Palabras clave: Trabajo en equipo Profesores, Desarrollo Profesional, Tecnología de la Educación, Innovación y cambio educativo.

Abstract:

This article expound teachers teamwork importance like a basic strategy in teacher professional development and educative institutions life. Today, necessary change in schools and teachers to participative and collaborative models makes essential to think about urgency to consolidate stables and operatives teamwork dynamics in schools that can constitute one of the bases of a new educative culture. In spite of teamwork importance and the extensive experience in our schools, there are few studies that make suggestions to improve this form of work and to know teamwork effects in professional development. For this reason in this article we analyse teachers teamwork features into Atenea and Mercurio projects to know better this strategy and to bring some guidelines to improve it.

Key words: Teachers Teamwork, Educational Technology, Innovation and Educational Change.

1. Introducción, justificación del estudio y supuestos de partida

La visión en nuestros días compartida de la enseñanza como profesión y del/a profesor/a como profesional sugiere una nueva visión de la identidad del profesorado como un colectivo capaz de autorregular sus prácticas individuales y colegiadas de forma autónoma y de aprender y desarrollar conocimiento profesional. Los profesores, son profesionales decisivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por ello toda transformación cualitativa de la educación requiere como punto de partida sus pensamientos, actitudes y prácticas. La profesionalización de la enseñanza plantea por otra parte la necesidad de un cambio de la cultura profesional del profesorado hacia una cultura asentada en los principios de la perspectiva educativa de la colaboración escolar (Hargreaves,1991; Bolívar 1993). Esta necesidad de cambio plantea demandas claras a la Formación del Profesorado, que, en consecuencia, deberá articular propuestas formativas, desarrollar experiencias y generar conocimientos capaces de impulsar el desarrollo de una cultura profesional de colaboración en las escuelas.

Dentro del campo de la Formación del profesorado podemos decir que la conceptualización de la formación en servicio como un proceso de Desarrollo Profesional conecta con los supuestos que caracterizan a la perspectiva educativa de la colaboración y representa a nuestro juicio una aportación valiosa para el desarrollo de una cultura de estas características en las escuelas. Esta etapa formativa se ve como un proceso continuo que se extiende a toda la vida profesional (Landsheere, 1977; Montero, 1987, 1987a, Cebreiro, 1992; Imbernón, 1994, 1994a) y que se desarrolla de manera contextualizada y orientada a la mejora de las prácticas profesionales. Planteamos desde esta orientación del desarrollo profesional dos cuestiones fundamentales:

Por una parte, la consideración del aprendizaje de la profesión como un proceso de socialización dialéctico, a lo largo del cual se produce una interacción continua entre factores sociales externos y los significados otorgados por los individuos a estos factores (Cebreiro, 1992). El desarrollo profesional será un proceso continuo que va a depender de factores como las características personales y sociales de los/as profesores/as, de sus concepciones, actitudes y experiencias previas, del contexto en el que se enmarca la actividad formativa y de la cultura de la institución en la que desarrolla su tarea. (Véase Sarason, 1972; Bredo, 1980; De Miguel, M. et al.,1996)

Por otra parte, se plantea la necesidad de vincular la formación de los/as profesores/as con las dinámicas de innovación y mejora educativa. Todo esto, enraizado en el marco organizativo en el que tiene lugar la práctica, los centros, al entender que las necesidades reales de cambio e innovación que plantea la práctica profesional a los docentes y el contexto en el que ésta tiene

lugar, constituyen el marco significativo desde el cual definir y desarrollar sus procesos formativos.

El desarrollo de innovaciones y de cambios en los centros se plantea por ello como un contexto valioso para la formación del profesorado que a nuestro juicio deberá contemplar lo que los profesores piensan y experimentan en sus prácticas como ejes sobre los cuales originar cualquier cambio de actitudes, formas de pensar y hacer.

La colaboración por otra parte, como cultura profesional, supone una apuesta decidida por un nuevo modo de interpretar y desarrollar las relaciones y las prácticas educativas. Enfatiza, en primer lugar, el valor de los grupos de trabajo de profesores/as como unidades operativas básicas de intervención y aprendizaje en las escuelas y, en segundo lugar, el valor del trabajo en equipo como estrategia fundamental para el desarrollo de innovaciones y de cambios en los centros. Desde este planteamiento la mejora de la efectividad de los grupos de trabajo y de las estrategias de trabajo en equipo en las escuelas, a nuestro juicio es uno de los retos fundamentales que la profesionalización de la enseñanza le plantea a la formación del profesorado. Ahora bien, a pesar de la importancia que se le da al trabajo en equipo en la formación, pocos autores se refieren al tema y existen escasos estudios sobre los efectos del trabajo en equipo en el desarrollo profesional y sobre las características propias de esta forma de trabajo, habilidades que requiere, condiciones que lo facilitan, etc. A nuestro juicio la formación de los profesores debe sustentarse en un cuerpo de conocimientos y experiencias sólido capaz de orientar el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de sus prácticas. Por esto creemos que tanto en el aprendizaje del trabajo en equipo de profesores como contenido de formación en actividades orientadas hacia su aprendizaje como en el desarrollo de cualquier actividad profesional que implique trabajar en equipo, sin duda, es necesario contar con conocimientos y propuestas claras sobre esta estrategia de trabajo que puedan contribuir a un desarrollo satisfactorio y operativo de la misma, máxime cuando estudios precedentes muestran cómo entre el profesorado, a pesar de contar con una larga tradición de trabajo en equipo, éstas prácticas no evolucionan y tampoco parece existir una idea nítida sobre esta forma de trabajo. El trabajo en equipo de profesores goza por el momento de una escasa comprensión y seguirá siendo un misterio mientras no podamos describir mejor este fenómeno y tener alguna teoría más nítida acerca de lo que ocurre cuando grupos de profesores trabajan juntos y de los aspectos que inciden en el desarrollo de este tipo de prácticas. En consecuencia, este estudio se plantea como **objetivo fundamental** la descripción y el análisis de una experiencia concreta de trabajo en equipo de profesores: la desarrollada en el marco de los proyectos Atenea y Mercurio, con la intención de conocer mejor en qué consisten estas prácticas y qué nos aporta sobre ellas la experiencia desarrollada por los equipos de profesores que formaron parte en este estudio.

En el desarrollo de nuestro estudio como orientaciones de las búsquedas expresadas tanto en la formulación del problema de investigación como en los objetivos, partimos de los siguientes **supuestos orientadores**:

- a) El desarrollo de innovaciones educativas en las escuelas se plantea como un contexto apropiado y valioso para la formación del profesorado.
- b) La puesta en práctica de metodologías de formación asentadas en los principios de la colaboración escolar puede contribuir notablemente a la profesionalización del profesorado y por tanto, a la mejora de la calidad de la enseñanza.
- c) El trabajo en equipo del profesorado es una forma de trabajo necesaria para el desarrollo de una cultura de colaboración en los centros educativos.
- d) El trabajo en equipo del profesorado es una forma de trabajo necesaria en el desarrollo de la profesión docente con claras implicaciones en la mejora de las prácticas profesionales de los/as profesores/as.

2. La investigación: muestra, instrumentos y análisis de datos

Nuestro estudio se contextualizó en el marco de los proyectos de innovación Atenea y Mercurio. La población objeto de estudio estaba constituida por el total de los equipos de la Comunidad Autónoma de Madrid que participaron activamente en las distintas fases de estos proyectos durante el curso 1996-1997, ascendiendo ésta a un total de 156 equipos de profesores/as. La selección de la muestra se determinó mediante la aplicación un *muestreo estratificado por conglomerados con afijación proporcional*, tomando como unidad muestral el equipo de profesores/as quedando finalmente integrada un total de 28 equipos de profesores. Con respecto a los instrumentos para la recogida de datos optamos por la construcción de un cuestionario con ítems de naturaleza abierta y cerrada y su administración por correo siendo remitido el cuestionario de cumplimentación individual al total de los profesores/as que componían dicha muestra (219 profesores/as). Los datos recogidos fueron analizados cuantitativa y cualitativamente en función de la naturaleza de las preguntas de procedencia y sus respuestas. Se realizó exploratorio basándonos, por una parte, en estadísticos descriptivos realizados con el paquete estadístico SPSS/PC y por otra, en la técnica de análisis de contenido para aquellas preguntas de naturaleza abierta.

3. La experiencia de trabajo en equipo y sus principales características

Como ya hemos dicho antes nos centramos en el análisis del funcionamiento de los equipos de profesores en el desarrollo de éstos proyectos de innovación: su estructura, características, rendimiento, contexto de actuación, etc. Dado que los proyectos Atenea y Mercurio forman parte de las acciones ofertadas de formación de profesores en nuevas tecnologías es de gran interés indagar las dinámicas de trabajo en equipo a través de las cuáles se realizan estos procesos formativos ya que esta forma de trabajo y su desarrollo van a condicionar la calidad de los procesos formativos estimulando el desarrollo de los docentes implicados, o bien dificultando su aprendizaje. La calidad de las dinámicas de interacción y trabajo conjunto debe de potenciarse ya que, a nuestro juicio, es un factor clave en el desarrollo de estos proyectos. Por ello nos pareció fundamental conocer cómo se desarrollan estas dinámicas, las dificultades y las aportaciones que esta estrategia de trabajo plantean a los/as profesores/as que la desarrollan en los centros. Vamos a continuación a revisar algunas de las características de las dinámicas de trabajo en equipo que se han desarrollado en el marco de estos proyectos.

La periodicidad de las reuniones del equipo

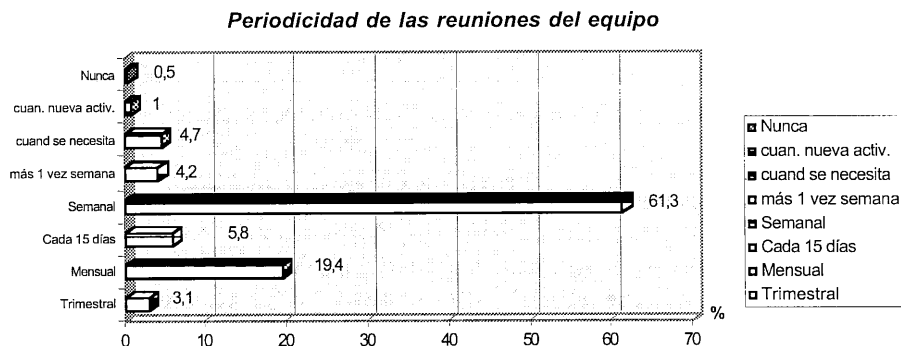


Gráfico 1: Periodicidad de las reuniones de equipo

Un primer aspecto que nos interesó conocer es la frecuencia con la que se reunieron como grupo para trabajar en equipo durante el desarrollo del proyecto. La periodicidad osciló entre más de una vez por semana (4.2% de los casos) a nunca (0.5%). La mayoría de los equipos se reunían semanalmente (61.3%), o mensualmente (19.4%), por lo general muy frecuentemente ya que

el 90.7% se reunía con una frecuencia que oscila entre más de una vez por semana y una vez al mes. Por otra parte, el 89.9% del profesorado encuestado opinan además que la periodicidad con la que se reúnen es apropiada. Tan sólo un 10.1% se muestra en desacuerdo con la frecuencia de reunión en su equipo. Este grado de acuerdo de los/as profesores/as está relacionado con la frecuencia de reunión de los equipos ya que, como muestra la tabla 1, los docentes de los equipos que se reúnen con más frecuencia, muestran a su vez los porcentajes de acuerdo más elevados y los índices más altos de desacuerdo los muestran aquellos profesores/as de equipos cuya frecuencia de reunión es baja.

Periodicidad de las reuniones del equipo	¿Te parece apropiada la frecuencia de las reuniones del equipo?	
	SI	NO
Trimestral	33.3%	66.7%
Mensual	86.5%	13.5%
Cada 15 días	100%	0%
Semanal	98.2%	1.8%
Más de una vez por semana	71.4%	28.6%
Cuando surge la necesidad	71.4%	28.6%
Cuando surge una nueva actividad	50%	50%
Nunca	0%	100%

Tabla 1: Grado de acuerdo con la frecuencia de reunión

Así, una periodicidad de entre una vez a la semana (98.2%) y una cada 15 días (100%) son las frecuencias de reunión que los/as profesores/as consideran más apropiadas, mientras que las frecuencias más bajas, como por ejemplo una vez al trimestre (33.3%) o nunca (0%) se consideran menos apropiadas. Los datos anteriores revelan que todos los profesores/as encuestados consideran que una periodicidad de reunión y trabajo conjunto frecuente es la más adecuada para el desarrollo del trabajo en equipo. Suponemos que tanto las condiciones estructurales en las que se desarrolla la profesión docente en lo que se refiere sobretudo a la inexistencia de tiempos específicos y de reducciones horarias para el desarrollo de este tipo de acciones (en estos casos si quieren y/o necesitan dedicar más tiempo tienen que sacarlo de fuera de su horario laboral), como la propia complejidad que a nuestro juicio entraña este tipo de práctica, pueden ser factores -entre otros- determinantes que condicionan la periodicidad con la que se reúnen los equipos y que explican en muchos de los casos las frecuencias más bajas. Por otra

parte es importante señalar también que los equipos que se reúnen con más frecuencia son aquellos en los que los profesores/as manifiestan la existencia de los mayores niveles de “intercambio de experiencias y de conocimientos” (el 81.8% de los docentes cuya frecuencia de reunión es quincenal y el 51.4% de los que se reúnen semanalmente opinan que el nivel de intercambio en sus equipos es alto) mientras que los equipos con los mayores porcentajes de *bajo nivel de intercambio* son aquellos que se reúnen con una menor frecuencia. La frecuencia de reunión para el trabajo conjunto parece ser uno de los elementos necesarios para que en el desarrollo de este tipo de estrategia de trabajo se genere el intercambio entre los/as profesores/as tanto de sus experiencias profesionales como de sus conocimientos. Este tipo de intercambio del que estamos hablando constituye a nuestro juicio uno de los pilares fundamentales sobre los cuales las dinámicas de trabajo en equipo pueden consolidarse como verdaderas ocasiones de desarrollo profesional.

Periodicidad de las reuniones del equipo

Nivel de intercambio de experiencias	Cuando surge una necesidad	Cuando surge una nueva actividad	Periodicidad de las reuniones del equipo				
			Trimestral	Mensual	Cada 15 días	Semanal	Más de una semanal
Bajo	22.2%	50%	50%	0%	9.1%	6.7%	0%
Medio	22.2%	50%	16.7%	54.3%	9.1%	41.9%	66.7%
Alto	55.6%	0%	33.3%	45.7%	81.8%	51.4%	33.3%

Tabla 2: Nivel de intercambio de experiencias en los equipos

La coordinación y el nivel de participación en el equipo

La coordinación del equipo es realizada por...

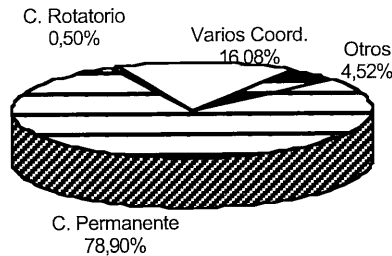


Gráfico 2: Coordinación de los equipos

La *coordinación de los equipos* es llevada a cabo mayoritariamente por una/a coordinador/a permanente elegido por el equipo (78.90%). En el 16.8% de los casos varias personas actúan como coordinadores dependiendo de la actividad y tan sólo en el 0.5% de los casos la coordinación es de carácter rotatorio. Un 4.52% de los docentes encuestados expresan que la coordinación de sus equipos es llevada a cabo por otras personas, siendo mayoritariamente desarrollada en estos casos por una persona permanente que les ha sido impuesta por el claustro, el equipo directivo del centro, o por el centro de profesores.

Nivel de participación del profesorado en el equipo

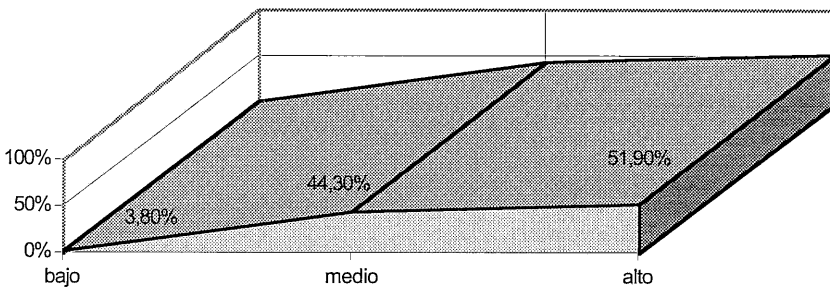


Gráfico 3: Participación en los equipos

Otra de las características que nos ha interesado conocer de las dinámicas generadas en los equipos encuestados se refiere al *nivel de participación* dentro de éstos. En este sentido, la participación en los grupos de trabajo es mayoritariamente *alta* (51.59%). El 44.30% de los profesores/as consideran el nivel de participación en sus grupos como *medio*, y tan sólo un 3.80% califican como *bajo* el nivel de participación.

El tipo de tareas que se llevan a cabo en el equipo y su asignación

En las dinámicas de trabajo en equipo de profesores/as, éstos emprenden muchos y muy variados tipos de tareas vinculadas tanto al desarrollo de los proyectos que han asumido como a su propia gestión como grupo, o a su práctica docente a través de la contextualización y aplicación de las experiencias determinadas en el equipo. La *asignación de las tareas* en los equipos se ha llevado a cabo preferentemente en función de las posibilidades de cada uno/a (66.3%), mientras que en un 26.3% de los casos se asignan las tareas de forma voluntaria siendo desarrolladas por aquellos/as miembros del

equipo que se prestan a hacerlo. Tan sólo en el 5.1% de los casos la asignación de tareas se realiza de manera rotatoria y un 1.7% de los docentes manifiestan que en sus equipos las tareas se asignan con carácter de obligatoriedad, mientras que en muy pocos casos son los jefes de los equipos quienes determinan quién va a desarrollarlas.

La asignación de tareas se lleva a cabo...

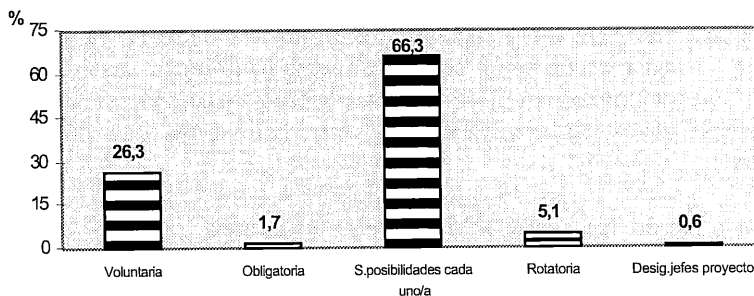


Gráfico 4: Asignación de las tareas

En cuanto al *Tipo de tareas* que se realizan más frecuentemente en las sesiones de trabajo de los equipos de los proyectos Atenea y Mercurio *la planificación del trabajo en el aula* es la tarea más habitual con un porcentaje del 74.4% de los casos. Este tipo de tarea se desarrolla en el 55.8% de los casos en equipo como gran grupo y en un 25.2% aún tratándose de una tarea que surge en el equipo se desarrolla individualmente. Seguidamente *la elaboración de material didáctico* (72.1%) es la segunda tarea más desarrollada que en el 62.7% de los casos se lleva a cabo en grupo y sólo en el 20.3% individualmente. La *comunicación de experiencias de la práctica* es la tarea -en tercer lugar- más desarrollada en los equipos con un porcentaje del 65.8% que mayoritariamente se desarrolla en equipo (89.6%). Las siguientes tareas que más habitualmente desarrollan en los equipos por orden de frecuencia en su tratamiento son la *asistencia a actividades de formación* (63%) y la *discusión y el contraste sobre aspectos relacionados con el proyecto* (61.6%). Ambas actividades se llevan a cabo mayoritariamente en grupo. La *búsqueda de documentación e información* como actividad se realiza en el 59.4% de los casos, mayoritariamente de forma individual (60.8%), y la *reunión con otros/as profesores/as* es una actividad desarrollada en el 58.9% de los equipos mayoritariamente en grupo. En lo que se refiere al tipo de tareas que se desarrollan en los equipos de trabajo que hemos descrito pormenorizadamente, es interesante señalar que un porcentaje importante de los equipos realizan entre sus tareas actividades orientadas al diálogo y la comunicación sobre experiencias de la práctica (65.8%) y actividades también orientadas a la

planificación del trabajo en el aula (74.4%), y además lo hacen generalmente en equipo, como gran grupo. Esto, a nuestro juicio significa que las experiencias profesionales individuales que giran en torno a las actuaciones pasadas y futuras en el aula de cada miembro del equipo, son a su vez objeto de trabajo común y compartido en el equipo. La práctica como equipo por tanto, impregna y se deja impregnar también por las prácticas individuales de los/as profesores/as que lo integran. Los datos anteriormente descritos muestran que en los equipos se desarrollan muchas y muy diferentes actividades y cómo a su vez éstas actividades aunque surjan en la planificación del equipo suelen realizarse en común o individualmente. Las dinámicas de trabajo en equipo por tanto son dinámicas de trabajo complejas que requieren diferentes esfuerzos tanto individuales como colectivos para su desarrollo.

Temas tratados en las sesiones de trabajo en equipo

Quisimos conocer también los *temas tratados en sus sesiones de trabajo*. Los temas abordados son fundamentalmente dos: el trabajo en el aula desarrollado por los docentes (74.4%) y la planificación y el desarrollo del proyecto (72.6%), seguidamente la formación en medios (65.3%) y la revisión del plan de trabajo del proyecto (64.8%). Es importante señalar que los datos obtenidos con respecto a esta variable muestran como aquellos aspectos o temas referidos a las dinámicas internas del equipo y a su funcionamiento son los menos abordados. Así la organización interna del equipo y la revisión de su funcionamiento en un 56.2% y un 56.6% de los casos respectivamente no son abordados.

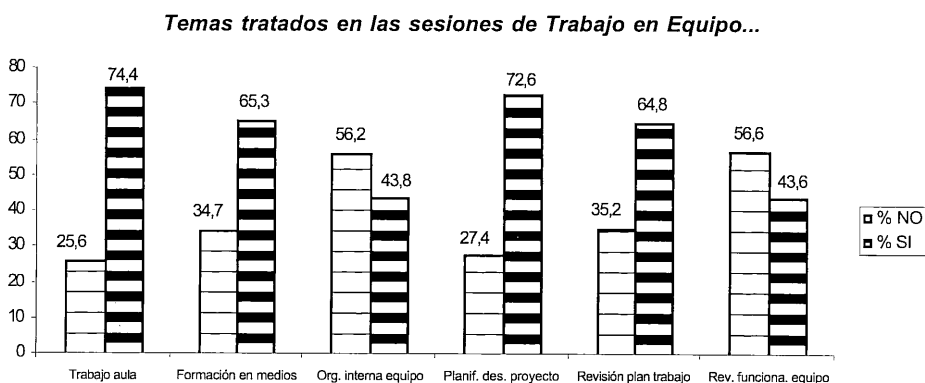


Gráfico 5: Temas tratados en las sesiones de trabajo en equipo

A nuestro juicio, ambos elementos son sustanciales en el desarrollo de este tipo de estrategia de trabajo y condicionan la calidad de la misma. Paradójicamente parecen ser de escasa importancia en nuestros casos. Las dinámicas de trabajo en equipo como prácticas complejas que implican una interacción e integración de distintas formas de hacer y pensar, para su desarrollo y optimización, requieren ser situadas entre los focos de interés e intervención de los/as profesores/as que las desarrollan. El trabajo en equipo como estrategia para el desarrollo de muchos elementos propios de la función docente es una práctica que requiere un seguimiento de su funcionamiento, de las dificultades y avances que se plantean y cómo lo hacen, de las percepciones de los miembros que configuran los equipos y de la adecuación de su funcionamiento a los objetivos del trabajo. Todos estos aspectos son fundamentales y condicionan tanto el desarrollo de los propios proyectos de trabajo como la proyección de los mismos y en las prácticas y en el desarrollo profesional de los docentes.

El funcionamiento y las dinámicas de interacción en el equipo

Las relaciones en el equipo son un elemento determinante para su funcionamiento. Un clima productivo de confianza y trabajo conjunto requiere unas relaciones adecuadas y una comunicación fluida, lo cual no elimina la posibilidad de conflictos. Si analizamos las relaciones en los equipos, en general el ambiente relacional es apropiado. Analizando las diferentes categorías que hemos propuesto, se puede constatar que el *grado de respeto a las opiniones y propuestas individuales* se señala en un 80.0% de los casos como *alto*. Se mantienen unos porcentajes elevados también para la categoría *grado en que los conflictos interfieren el trabajo en equipo* ya que un 70.9% señalan que la dinámica del equipo no se ha visto afectada por conflictos al mostrar un grado de interferencia bajo. El clima de los equipos es en general relajado y apropiado para el intercambio entre sus miembros ya que existe un ambiente respetuoso y no presenta niveles conflictivos. Las categorías, por otra parte, *nivel de comunicación entre los miembros del equipo* y *nivel de intercambio de experiencias y conocimientos* se señalan con unos porcentajes inferiores, pero en ambos casos llegan al 50% en el valor *alto nivel*, siendo sus puntuaciones de un 59% y un 50% respectivamente. Como puede observarse el clima apropiado del equipo que evidenciaban los datos procedentes de las dos primeras categorías comentadas podía favorecer unos niveles de intercambio y comunicación considerables. En lo que se refiere a la categoría *nivel de dedicación del equipo al proyecto*, a pesar de haber constatado anteriormente que los equipos se reúnen con bastante regularidad vemos que es ella es en la que se señala el porcentaje más bajo, ya que sólo se valora como alto el nivel de dedicación al proyecto en el 35.3% de los casos. A nuestro

juicio, como lo confirman estas apreciaciones, el trabajo en equipo como estrategia requiere un nivel de dedicación y esfuerzo elevado que implica no sólo la acción de reunirse o una frecuencia importante de reunión. El trabajo en equipo requiere otro tipo de esfuerzos tanto individuales como colectivos, dentro y fuera del grupo y de las reuniones generales del equipo completo.

En el intento de valorar el funcionamiento y las dinámicas de relación del equipo hemos propuesto cuatro categorías más que hacen referencia a algunos de los posibles efectos derivados del clima y del funcionamiento del equipo: nivel de aprendizaje, nivel de productividad, grado de consolidación y grado de satisfacción. Si analizamos en conjunto estas cuatro categorías se constata que el porcentaje más elevado se corresponde con la categoría *nivel de aprendizaje favorecido por el trabajo en equipo* con un 55.9% como nivel *alto*, mientras que el *nivel de productividad de las reuniones* y el *grado de consolidación del equipo* son señalados con los menores porcentajes, solo un 38.7% y un 35.6% respectivamente como niveles *altos*. Finalmente, el *grado de satisfacción de los miembros con el desarrollo del trabajo en equipo* es relativamente bajo ya que tan sólo un 40.3% le han atribuido el valor de *grado alto*. A continuación vamos a profundizar un poco más en el comportamiento de algunas de las categorías propuestas para el análisis del funcionamiento y las dinámicas del equipo. Para ello las hemos vinculado de dos en dos a través del uso de tablas cruzadas.

Así hemos analizado conjuntamente cómo se comportan algunas categorías de las propuestas con respecto a la categoría *nivel de aprendizaje en el equipo*. Para ello hemos relacionado esta categoría con las variables “nivel de intercambio”, “nivel de dedicación” y “grado de consolidación del equipo”.

Nivel de Aprendizaje	Nivel de intercambio de experiencias en el equipo		
	Bajo	Medio	Alto
Bajo	50.0%	10.7%	0%
Medio	42.9%	64.0%	12.1%
Alto	7.1%	25.3%	87.9%

Tabla 3: Aprendizaje en equipo Vs nivel de intercambio

El *nivel de aprendizaje en el equipo* es mayor cuanto más elevado es el intercambio de experiencias y conocimientos entre los miembros del equipo. Así, puede constatararse en la tabla 3 cómo el 87.9% de los/as profesores/as que señalan un *alto* nivel de aprendizaje en sus equipos, también manifiestan un *alto* nivel de intercambio de experiencia y conocimientos entre los miembros del grupo.

Nivel de Aprendizaje	Nivel de dedicación al proyecto		
	Bajo	Medio	Alto
Bajo	63.2%	4.0%	0%
Medio	31.6%	48.0%	17.5%
Alto	5.3%	48.0%	82.5%

Tabla 4: Aprendizaje en equipo Vs Nivel de dedicación

De forma similar se comporta el *nivel de aprendizaje* con respecto a la *dedicación de los miembros del equipo al proyecto* ya que el 63.2% de los docentes que señalan un nivel *bajo* de dedicación en sus equipos por parte de los miembros, señalan también un *bajo* nivel de aprendizaje mientras que el 82.5% de los docentes que manifiestan un nivel elevado de dedicación, señalan también un alto nivel de aprendizaje en sus equipos. Por último planteamos también la existencia de una relación entre el *nivel de aprendizaje en el equipo* y el *grado de consolidación* de los mismos ya que de todos los profesores/as que consideran que el equipo al que pertenecen presenta un grado de consolidación *alto*, el 87.5% señalan también un nivel de aprendizaje *alto*, mientras que de todos los profesores/as que consideran que el equipo al que pertenecen presentan un grado de consolidación *bajo*, el 56.5% señalan también un “nivel de aprendizaje” *bajo*.

Nivel de Aprendizaje	Grado de consolidación del equipo		
	Bajo	Medio	Alto
Bajo	56.5%	3.3%	0%
Medio	30.4%	52.2%	12.7%
Alto	13.0%	44.6%	87.3%

Tabla 5: Aprendizaje en equipo Vs. Grado de consolidación

De los datos referidos a las interacciones de la variables anteriormente comentadas puede extraerse que el nivel de dedicación, el intercambio de experiencias y conocimientos y el grado de consolidación de los equipos, son factores que condicionan de alguna forma (no conocemos de que manera lo hacen ya que nuestros datos son insuficientes para indagar en ese tipo de vinculaciones) las posibilidades de aprendizaje en los equipos de profesores/as.

Otra categoría en la que hemos profundizado a través de su análisis con respecto a algunas otras variables es el *nivel de productividad de las reuniones del equipo*. Para ello hemos relacionado esta categoría con las variables “grado en que interfieren los conflictos” y el “nivel de intercambio de experiencias”. El 80.9% de los equipos que presentan un nivel *alto* de productividad en sus reuniones son equipos no presentan niveles conflictivos. Además en la medida en que los niveles de conflicto son *altos*, la productividad de los equipos tiende a ser más *baja*.

Nivel de productividad de las reuniones	Grado en que los conflictos interfieren el trabajo en equipo		
	Bajo	Medio	Alto
Bajo	50.0%	20.0%	30.0%
Medio	80.2%	16.7%	3.1%
Alto	80.9%	16.2%	1.5%

Tabla 6: Productividad Vs. Nivel de conflicto

El *nivel de intercambio de experiencias y conocimientos entre los miembros del equipo* podría ser también otro factor vinculado de alguna manera con la productividad de las reuniones. Los resultados obtenidos de la agrupación de las respuestas emitidas en ambas categorías muestran que en el 84.3% de los casos en los que se manifiesta un *alto* nivel de productividad, el nivel de intercambio también es *alto* mientras que en aquellos equipos en los que el nivel de productividad es *bajo*, el intercambio entre sus miembros también tiende a ser *bajo*.

La productividad de las reuniones de los equipos parecer estar vinculada tanto al intercambio de los miembros como a la ausencia de conflictos. Ambos elementos son básicos para el desarrollo satisfactorio del trabajo en equipo.

Nivel de productividad de las reuniones	Nivel de intercambio de experiencias		
	Bajo	Medio	Alto
Bajo	61.5%	38.5%	0%
Medio	6.1%	61.6%	32.3%
Alto	1.4%	14.3%	84.3%

Tabla 7: Productividad reuniones Vs. Intercambio de experiencias

Finalmente analizamos la categoría *grado de satisfacción con el desarrollo del trabajo en equipo* con respecto a las variables “grado de consolidación del equipo” y “nivel de comunicación”. El 81.0% de los/as profesores/as que consideran que su equipo presenta un grado de consolidación *alto* señalan también un grado *alto* de satisfacción con el desarrollo del trabajo en equipo y es nulo (0%) el porcentaje de ellos/as que manifiestan un grado de satisfacción *bajo*. Por otra parte, sólo un 4.3% de los docentes que consideran *bajo* el grado de consolidación del equipo al que pertenecen, manifiestan a su vez un grado de satisfacción *alto*.

La descripción y el análisis exploratorio de las tablas cruzadas anteriores nos ha permitido aproximarnos a factores relacionados con el funcionamiento del equipo y las relaciones entre sus miembros y a las posibles relaciones que se establecen entre ellos. Esta descripción que hemos presentado apoyándonos en los datos provenientes de dichas tablas ha pretendido únicamente constatar el curso de esas posibles relaciones de variables propuestas en el contexto concreto de la experiencia de los profesores/as que han participado nuestro estudio, lo cual no significa que dichas relaciones sean generalizables. En este sentido, la significatividad de la relación entre dichos factores va más allá de la intencionalidad y de las posibilidades de nuestro estudio que, en todo caso, puede haber facilitado la detección o el descubrimiento de posibles relaciones que podrán ser objeto de profundización en un estudio posterior.

El contexto institucional en el que se ha desarrollado el trabajo de los equipos

El último aspecto que hemos analizado sobre el trabajo en equipo de los profesores se refiere al contexto institucional en el que se ha desarrollado: la actitud del equipo directivo, la actitud del resto de los profesores/as del centro que no forman parte del equipo y las características de la organización e infraestructura del centro. Estos factores, a nuestro juicio pueden ser relevantes para el desarrollo de esta estrategia de trabajo en la medida en que pueden favorecer, dificultar e incluso constituir un obstáculo para el trabajo en equipo en los centros educativos. Por eso nuestro interés en saber en qué ambiente se están desarrollando las dinámicas de trabajo en equipo que estamos estudiando.

La actitud que adopte el equipo directivo y el resto de los profesores/as del centro ante el trabajo del equipo resultan entonces de especial importancia para conocer el desarrollo de esta práctica. En nuestro caso los datos ponen de manifiesto que la *actitud del equipo directivo* del centro hacia el trabajo desarrollado por el equipo ha sido de apoyo en la mayoría de los casos (84.6%), de indiferencia en un 9% y sólo en un 0.5% de los casos se aprecia obstaculización al desarrollo del trabajo en equipo. Junto con el análisis de

Actitud del Equipo Directivo hacia el trabajo del equipo

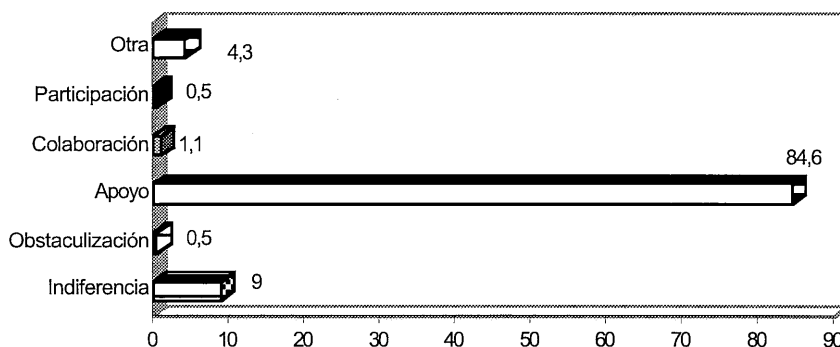


Gráfico 6: Actitud del equipo Directivo

la actitud del equipo directivo y para confirmar la influencia que ésta puede tener en la actitud del resto del profesorado del centro donde se desarrollan en equipos los proyectos de innovación, sólo manifiestan una actitud *positiva* ante el desarrollo del trabajo del equipo el 51.3% de los/as profesores/as que no participan en y lo hacen exclusivamente en aquellos casos en los que el equipo directivo adopta una actitud de *apoyo*. La *actitud del resto de profesores/as del centro ante el trabajo del equipo* mayoritariamente ha sido de *indiferencia* (56%). No obstante nos parece significativo que únicamente la actitud del resto de profesores/as haya dejado de ser indiferente en los casos en los que el equipo directivo ha apoyado el trabajo de los equipos de los proyectos de innovación.

Actitud del equipo directivo	Actitud de los/as profesores/as no participantes	
	Indiferente	Positiva
Obstaculización	100%	0%
Indiferencia	100%	0%
Apoyo	48.7%	51.3%
Colaboración	100%	0%
Otra	100%	0%

Tabla 8: Actitud Equipo Directivo Vs. Actitud profesores no participantes

Cuando contrastamos los resultados obtenidos en torno a la actitud del resto de profesores/as del centro hacia el trabajo del equipo en función de *la existencia de otras experiencias de trabajo en equipo en el centro* encontramos que en el 50% de los casos en los que se están desarrollando otras experiencias de trabajo en equipo en el centro la actitud de los profesores que no participan en estos proyectos es *positiva*, mientras que, en los casos en los que ésta es la única experiencia de trabajo en equipo que se desarrolla en el centro, el porcentaje de *indiferencia* por parte del resto de profesores/as es significativamente mayor 77.8%.

Actitud de los/as profesores/as no participantes	¿Se están desarrollando otras experiencias de trabajo en equipo en el centro?	
	SI	NO
Indiferente	50.0%	77.8%
Positiva	50.0%	22.2%

Tabla 9: Actitud Profesores no participantes Vs. Otras experiencias de T.E

A nuestro juicio, estos datos podrían tener una explicación. En aquellos centros en los que la práctica de trabajo en equipo es más frecuente, es posible que el resto de profesores/as desarrollen a través de otros proyectos o actividades experiencias de trabajo en equipo, lo cual hace de este tipo de estrategia un elemento que está presente en sus prácticas profesionales y hacia el que manifiestan por ello una mayor sensibilidad, dado que pueden ser conscientes de la dificultad que entraña esta práctica y de que una actitud positiva por parte de los compañeros del centro hacia el equipo y su trabajo es fundamental para su desarrollo.

Actitud del equipo directivo	La organización e infraestructura del centro facilita la actuación del equipo		
	Nada	Suficiente	Mucho
Obstaculización	100%	0%	0%
Indiferencia	38.5%	53.8%	7.7%
Apoyo	3.2%	62.8%	34.0%
Colaboración	0%	100%	0%
Participación	0%	0%	100%
Otra	75.0%	25.0%	0%

Tabla 10: Actitud Equipo Directivo Vs. Organización e Infraestructura Centro

En las tareas educativas es necesario disponer de una infraestructura y una organización de los centros que faciliten el desarrollo de las diferentes actividades. La disponibilidad de una infraestructura adecuada y de una estructura organizativa del centro facilitadora del desarrollo de prácticas de trabajo en equipo está relacionada con la probabilidad de que este tipo de prácticas se puedan llevar a cabo o no. Al preguntarles a los profesores/as si *la organización e infraestructura del centro facilitan el trabajo del equipo* sólo un 28.8% afirman que la organización e infraestructura facilitan *mucho* el trabajo del equipo, mientras que el 62.3% señalan que lo facilita *suficiente* y un 8.9% manifiestan que no facilita en absoluto el trabajo del equipo (*nada*). Viendo estos datos se puede decir que los niveles de apoyo de la infraestructura y de la organización de los centros en los que los equipos de los proyectos Atenea y Mercurio no son muy altos al ser mayoritariamente suficientes, lo cual es a nuestro juicio necesario pero no óptimo. Todas las facilidades y apoyos posibles a nivel de infraestructura y de gestión organizativa en los centros son necesarios ya que en la medida en que estos aspectos faciliten el desarrollo del trabajo en equipo y lo estimulen esta práctica tendrá más posibilidades de desarrollarse en todas sus potencialidades tanto para el desarrollo de proyectos como para el propio desarrollo profesional de los/as profesores/as.

Cuando contrastamos los resultados obtenidos en torno si *la organización e infraestructura del centro facilitan el trabajo del equipo en función de actitud del equipo directivo hacia el desarrollo del trabajo del equipo*, dado que ésta actitud nos parece que puede estar muy relacionada con el hecho de que el centro como institución facilite el desarrollo de este tipo de prácticas encontramos que efectivamente, son aquellos equipos que han contado con una actitud del equipo directivo hacia su trabajo de apoyo y/o participación, los que a su vez manifiestan que la organización e infraestructura de sus centros facilita el desarrollo del trabajo del equipo en mayor medida (*mucho*). Así, el 100% de los casos en los que esta actitud ha sido de *participación* señalan que estos factores facilitan *mucho* el trabajo del equipo y en el caso de los profesores/as que señalan una actitud del equipo directivo de *apoyo* el 34% manifiestan que la organización e infraestructura facilita *mucho* el trabajo de equipo y el 62.8 *bastante*. Por otra parte, puede observarse también como en todos los casos (100%) en los que la actitud del equipo directivo ha sido de *obstaculización*, la infraestructura no facilita en absoluto (*nada*) el desarrollo del trabajo de los equipos.

4. Conclusiones

El estudio ha puesto de relieve que los docentes encuestados tienen una *visión del trabajo en equipo como una estrategia que va más allá de la acción*

de agruparse, señalando claramente que implica no sólo la configuración de un grupo, sino también el diseño, desarrollo y evaluación de un conjunto de estrategias con objeto de llevar a cabo un proyecto común. Este tipo de práctica requiere, en su opinión, dos elementos prioritarios: el desarrollo de **un estilo comunicativo** caracterizado por un lado por la fluidez, el respeto y la discusión abierta, y por otro requiere claramente el establecimiento de **estrategias para regular el funcionamiento y la organización interna del equipo**. El trabajo en equipo de profesores/as constituye una estrategia necesaria para el desarrollo de mejoras en los centros que en su opinión puede favorecer el perfeccionamiento del profesorado.

En torno a las expectativas y visiones *sobre la formación en servicio*, los docentes encuestados en el estudio ponen el acento en una visión de la formación como acción claramente orientada a la mejora de las prácticas profesionales con una doble función: por un lado solucionar las dificultades y dilemas que la práctica educativa comporta y, por otro, el desarrollo profesional del profesorado a través del aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades. Se advierte una visión de esta etapa formativa que pone de relieve tres elementos: la naturaleza contextualizada de la formación en el centro educativo, el valor del trabajo en equipo como estrategia cualificadora y necesaria en el desarrollo de la formación y la preferencia por aquellas modalidades formativas que favorecen una implicación activa y reflexiva sobre la práctica.

Un hallazgo significativo, en este sentido, lo constituye el hecho de que se observa claramente una visión de la formación como una tarea con una dimensión colectiva, poniendo de relieve la necesidad de que los procesos formativos favorezcan el trabajo en equipo con otros profesores/as, pero contradictoriamente también hemos observado que a pesar de que enfatizan esta necesidad de trabajar en equipo en el desarrollo de los procesos de formación, en sus prácticas reales, éstos no dan preferencia a las actividades que requieren en su realización esta estrategia. Esta contradicción latente, a nuestro juicio pone de manifiesto dos cuestiones que son fundamentales para la comprensión de la dificultad de esta forma de trabajo. Por una parte que la práctica del trabajo en equipo es una práctica compleja que requiere habilidades y actitudes específicas suponiendo un esfuerzo añadido para los docentes, lo que pone de manifiesto la necesidad de una formación específica para el aprendizaje de esta forma de trabajo. Y por otra, que el desarrollo de esta estrategia habitualmente supone para los docentes un esfuerzo añadido ya que no disponen de unas condiciones reales coherentes con las demandas que éstas prácticas plantean (por ejemplo tiempos específicos dentro del horario laboral para su desarrollo, espacios, etc.). Esta segunda cuestión que comentamos pone de manifiesto que el desarrollo de ésta estrategia, y en consecuencia de una cultura de colaboración en los centros,

requiere cambios reales relacionados con las condiciones estructurales en las que se desarrolla la profesión docente.

Nuestra investigación, por otra parte, ha puesto de relieve que los profesores/as que han participado en ella tienen una amplia experiencia previa individual de trabajo en equipo, pudiéndose considerar una práctica muy habitual en sus acciones profesionales que se desarrolla a través de muy diferentes tipos de actividades. Además, considerando los grupos como unidad de análisis, es significativo que un gran porcentaje de ellos ya han trabajado como equipo anteriormente y en la actualidad también realizan juntos otras actividades. Uno de los hallazgos más significativos de nuestra investigación está vinculado a la trayectoria del profesorado y su experiencia de trabajo en equipo. Los docentes afirman que a lo largo de dicha trayectoria han aprendido a trabajar en equipo, pero paradójicamente, a pesar de ser profesores/as con una amplia experiencia, manifiestan que en su trayectoria de trabajo en equipo las experiencias desarrolladas no han evolucionado ya que no existen diferencias entre las prácticas previas y las que desarrollan en la actualidad. A nuestro juicio este dato que ha aflorado en la investigación pone sobre la mesa un elemento muy importante. Este tipo de estrategia puede generar procesos de aprendizaje individuales y colectivos. Los **aprendizajes individuales** se concretan en todo aquello que el profesor como profesional aprende como consecuencia del trabajo desarrollado en el equipo, mientras que los **aprendizajes colectivos** se concretan en el equipo como unidad de aprendizaje y por tanto, serán aquellos aprendizajes que tienen una proyección sobre el grupo como unidad y sobre su funcionamiento. La paradoja que estamos comentando sobre la inexistencia de una evolución de las prácticas de trabajo en equipo pone de manifiesto tanto la complejidad como la dificultad que entraña el desarrollo de este segundo tipo de procesos de aprendizaje. Los aprendizajes de tipo colectivo, es decir, el aprendizaje del propio grupo como unidad, para su desarrollo requieren en el propio equipo la puesta en marcha y el desarrollo paralelo de estrategias para la organización interna y para la revisión del funcionamiento del grupo. El estudio pone de manifiesto que justamente aquellos aspectos referidos a la organización interna del equipo y a la revisión de su funcionamiento son los que menos consideran los docentes habitualmente en el desarrollo de esta forma de trabajo. Esto explicaría que en consecuencia las dinámicas de los grupos no evolucionen aunque si tengan lugar aprendizajes individuales en el marco de esas dinámicas colectivas.

Estos hallazgos enfatizan de nuevo la necesidad de una formación para el aprendizaje de esta estrategia planteando como reto a la formación la necesidad de una mayor profundización en el estudio de este segundo tipo de procesos de aprendizaje: los procesos de aprendizaje colectivos.

Con respecto a las características concretas de las dinámicas de trabajo en equipo desarrolladas por los docentes en el marco de los proyectos Atenea

y Mercurio y el contexto en el que éstas se desarrollaron, los datos de la investigación revelaron que los equipos encuestados se reúnen con una *periodicidad* importante, siendo ésta en la mayoría de los casos semanal. Un dato significativo lo constituye el hecho de que a pesar de que los equipos se reúnen con bastante regularidad, los profesores/as señalan que el *nivel de dedicación al proyecto* es bajo. Podemos decir entonces que entendemos que el trabajo en equipo como estrategia requiere unos niveles de dedicación y esfuerzo elevados que implican algo más que la acción de reunirse frecuentemente., así como lo han afirmado también los profesores anteriormente y esta última valoración que hacen lo enfatiza aún más. El desarrollo de esta estrategia de trabajo requiere otro tipo de esfuerzos tanto individuales como colectivos, dentro y fuera del grupo y de las reuniones comunes. Esto pone de manifiesto la necesidad de indagar y profundizar en éstas dinámicas y de conocer qué habilidades, actitudes y acciones demanda esta estrategia en el profesorado para su mejor funcionamiento.

En lo que se refiere al *análisis del funcionamiento y de las dinámicas de interacción de los equipos*, los hallazgos de la investigación pusieron de manifiesto que los equipos encuestados se caracterizan por mantener un clima positivo y apropiado para el intercambio y el aprendizaje, al existir un ambiente de respeto ante las opiniones y propuestas individuales y no presentar niveles conflictivos.

Otra de las ideas importantes que se extraen de nuestro estudio relacionada con este objetivo de la investigación está vinculado al *contexto institucional* en el que se desarrollan este tipo de prácticas y su incidencia en ellas. Hemos insistido en conocer la actitud del equipo directivo y de los profesores/as del centro que no forman parte del equipo de trabajo ya que entendemos que son factores claros que pueden favorecer, dificultar e incluso constituir un verdadero obstáculo para el desarrollo de estas prácticas. Los datos del estudio ponen de manifiesto que los equipos mayoritariamente han contado en el desarrollo de su trabajo con una clara actitud de apoyo por parte del equipo directivo hacia su trabajo, no obstante existen algunos casos en los que la actitud ha sido de indiferencia e incluso, como expresan los docentes, de obstaculización. En cambio, la actitud generalizada del resto del profesorado del centro es de indiferencia. En lo que se refiere a la influencia que la actitud del equipo directivo puede tener sobre el resto del profesorado, los hallazgos confirman que únicamente se registra una actitud positiva por parte del resto de profesores del centro en aquellos casos en los que el equipo directivo apoya, participa o colabora con el equipo. Esta cuestión refuerza nuestro supuesto de que la actitud del equipo directivo es un factor de especial importancia dado que representa un papel relevante en la realización de este tipo de prácticas colegiadas en los centros pudiendo desempeñar un papel fundamental de apoyo y potenciación de las mismas. Los datos obtenidos en el estudio ponen de manifiesto también, lo cual apoya la afirmación anterior,

que los equipos que han contado con una actitud de apoyo y participación por parte del equipo directivo son además aquellos que señalan que la organización e infraestructura de los centros en los que trabajan facilitan mucho el desarrollo de trabajo en equipo.

La existencia, por otra parte, en el centro de *otras experiencias de trabajo en equipo* también parece estar relacionada con la actitud del resto de profesores/as ya que en aquellos casos en los que no existen otras experiencias en los centros, la actitud mayoritaria es de indiferencia. Este dato podría explicarse atendiendo al hecho de que en los centros en los que este tipo de estrategia es un elemento habitual, los profesores estén más familiarizados con estas prácticas y por ello manifiesten una mayor sensibilidad dado que pueden ser más conscientes de la dificultad que entraña este tipo de práctica y de la necesidad de apoyo que plantea.

Finalmente, y ya para concluir, los datos obtenidos en el estudio revelan que el trabajo en equipo tuvo incidencias claras en tres ámbitos diferenciados: en los centros, en la enseñanza y en los profesores. En lo que se refiere a las *instituciones educativas*, el trabajo desarrollado por los equipos supuso una mayor implicación, coordinación, apoyo y trabajo conjunto entre los docentes en las dinámicas del centro. En lo referido a los cambios operados en la enseñanza a raíz del desarrollo de este tipo de práctica, la experiencia facilitó como afirman los docentes, el desarrollo de sus tareas contribuyendo a la mejora de la calidad de sus prácticas profesionales. Finalmente, en lo que se refiere a las aportaciones del trabajo en equipo a los profesores/as que las desarrollaron, podemos decir que éstos manifestaron que este tipo de práctica se proyectó a dos niveles entre sí estrechamente vinculados: en la *profesionalización docente* a través de factores relacionados principalmente con la mejora de las condiciones estructurales en las que se desarrolla la profesión como son un mayor grado de satisfacción en el desarrollo de la profesión, mejores condiciones de trabajo, promoción profesional, etc. y por otro lado, en orden al *desarrollo profesional* de los profesores/as que la desarrollaron. En este sentido, el desarrollo de esta forma de trabajo favoreció procesos de aprendizaje y de mejora de la práctica respectivamente como son los aprendizajes relativos a la innovación desarrollada desde esta estrategia y a su contenido (tecnologías audiovisuales e informáticas), aprendizajes también relativos a la estrategia de trabajo en equipo y mejoras de las relaciones en el centro y de las prácticas profesionales.

Hemos revisado hasta aquí algunos de los aspectos más significativos que caracterizan a las dinámicas de trabajo en equipo y su concreción en las prácticas desarrolladas por algunos de los equipos de los proyectos Atenea y Mercurio. La revisión de estas dinámicas y de las variadas formas y componentes que integran y sus diferentes efectos nos ha dado una pequeña muestra de la complejidad de este tipo de prácticas. El acercamiento a la descripción desde la práctica real de los docentes de este fenómeno nos ha

permitido además, como perseguíamos al comienzo de este trabajo, tener una aproximación y una visión interpretativa más nítida acerca de lo que ocurre cuando grupos de profesores trabajan juntos y de los aspectos que inciden en el desarrollo de estas prácticas. En adelante, y en la dirección de extraer conocimientos más sólidos sobre estas dinámicas que puedan repercutir en su mejora queda explorar en profundidad cada una de las contradicciones, hechos sin explicación, hallazgos relevantes y zonas oscuras que aproximaciones descriptivas sobre este fenómeno como la que hemos ofrecido, ponen sobre la mesa. Desde la comprensión y la descripción de estos fenómenos, desde su estudio constante pueden surgir propuestas de transformación de las dinámicas de trabajo en equipo que realmente aporten iniciativas importantes para un trabajo realmente satisfactorio y operativo en los centros.

Bibliografía

- Bolívar, A. (1993): "Culturas profesionales en la enseñanza", *Cuadernos de Pedagogía*, 219, pp.68-73.
- Bolívar, A. (1993a): "Cambio Educativo y Cultura Escolar", *Revista de Innovación Educativa*, 2, pp.13-23.
- Cebreiro, B. (1992): *La iniciación: análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones*, Santiago de Compostela, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- De Miguel, M. et al., (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Delaires, G. y Ordroneau, H. (1991): *Los equipos docentes*, Madrid, Narcea.
- Diego, J. De y Casas, E. (1996): "Trabajo en Equipo de Ciclo y mejora de la práctica", *Aula de Innovación Educativa*, 55, pp.63-66.
- Guzzo, R.A. et al. (1995): *Team effectiveness and decision making in organizations*, San Francisco, Jossey Bass.
- Hargreaves, A. (1991): "Cultures of teaching" Paper presented at the annual meeting of the AERA.
- Imbernón, F. (1994): *La Formación del Profesorado*, Barcelona, Paidós.
- Imbernón, F. (1994a): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona, Graó.
- Izquierdo, C. (1996): *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*, Barcelona, Paidós.
- Landsheere, G. De, (1977): *La formación de los enseñantes de mañana*, Madrid, Narcea.
- Marcelo, C. (1992): "El desarrollo profesional cooperativo: algunas sugerencias", en Villar Angulo, L.M. (Ed.): *Desarrollo Profesional centrado en la escuela*, Granada, Grupo de Investigación FORCE, pp.170-176.

- Marcelo, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, EUB.
- Martí, E. (1992): “¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo?”, *Aula de Innovación Educativa*, 9, pp.16-20.
- Montero, M.L. (1987): “La formación del profesorado como proceso”, en *Materiais Pedagógicos*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago, pp.31-40.
- Montero, M.L. (1987a): “Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación”, *Revista de Investigación Educativa*, 5(9), pp.7-31.
- Sarason, S. (1972): *The reation of settings and the future societies*, San Francisco, Jossey Bass.