

TOMA DE DECISIONES Y TAREAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Juan A. Rodríguez Hernández¹

Dpto de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje

Luis Feliciano García

Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa, Área MIDE

RESUMEN

En este artículo se analizan las decisiones que toma y tareas que realiza el profesorado de educación primaria, con el fin de realizar una clarificación empírica de su trabajo. Concretamente, se pretendía conocer quiénes toman las decisiones en los centros respecto a las cuestiones que se debate y decide en los órganos colegiados. Los resultados de esta investigación han puesto de relieve que, a la hora de decidir, los docentes adoptan una estrategia abierta de participación. Asimismo, se advirtió que el profesorado tomaba de manera colegiada las decisiones relativas al centro y el aula; sin embargo, las decisiones metodológicas llevadas a cabo en el aula son fundamentalmente individuales.

Palabras clave: Profesorado de Educación Primaria, tareas docentes, toma de decisiones.

ABSTRACT

In this article we analyze teachers' tasks and decisions in order to make an empirical clarification of their work. What we want to know is who makes decisions about the points which are discussed and who makes decisions in the context of collegiate governing units. The results show that teachers make decisions adopting a participative strategy. Decisions concerning the educational center and the classroom are made in a collegiate way; nevertheless, decisions concerning teaching methods are made mostly at the individual level.

Key words: primary education teachers, teaching tasks, teaching decisions.

1 Direcciones electrónicas: jrodriz@ull.es, lfelici@ull.es

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo forma parte de una investigación más amplia (Rodríguez, 2004) que tiene por objeto principal explorar qué hacen los docentes de la Enseñanza Primaria y determinar qué condicionantes les afectan en el desempeño de su trabajo.

Nuestro estudio parte de la idea de que el trabajo docente se divide en tareas diferenciables entre sí (Jackson, 1994; Campbell y Neill, 1994; Martínez, 1995; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1994; Sánchez y García-Valcárcel, 2002; Tejedor, 2003). Esta visión analítica del trabajo de los docentes nos permite plantearnos tres preguntas generales de investigación para acercarnos al quehacer diario del profesorado: *¿qué tareas realizan los docentes? ¿qué decisiones toman los docentes? y, ¿cuál es el tiempo de trabajo de los docentes?*

La toma de decisiones docentes siempre ha sido, y posiblemente, continuará siendo un tema central en la organización y gestión del sistema educativo. No en vano, el interés por el control de las tareas docentes, por la proletarización del profesorado, se ha centrado ante todo en reducir su capacidad de decisión (Apple y Jungck, 1990). Con este fin se ha limitado o, simplemente, imposibilitado el ejercicio de la autonomía docente en sus múltiples contextos de actuación (Contreras, 1997; Gimeno Sacristán, 1994).

A la luz de la configuración del sistema educativo y, en consecuencia, de la concreción del deber docente desde el punto de vista legal-administrativo, es evidente que el profesorado es un agente con capacidad de decisión. La toma de decisiones se puede considerar como una tarea, pero nosotros hemos preferido explorarla de forma particular, procurando identificar los órganos o personas que deciden, los temas que constituyen los contenidos de las decisiones y los mecanismos por los que se alcanzan éstas. Es decir, nos planteamos estudiar la estructura decisional de los centros escolares de modo que no sólo obtengamos información sobre la realización de una tarea en concreto, sino de cómo se realizan estas tareas. Para la administración y para la organización escolar parece claro que los centros y los docentes deciden sobre el currículo (Martín-Moreno, 2001), lo que nosotros intentamos constatar es *¿quién decide sobre qué?, ¿cómo se toman las decisiones en el centro? y, ¿cómo decide el docente sobre cuestiones relacionadas con el trabajo en el aula?*

2. MÉTODO

2.1. Sujetos

Los participantes en esta investigación fueron 210 maestras y maestros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias seleccionados de modo incidental. De ellos, el 77% de los sujetos eran mujeres y el 23% varones, una distribución que se ajusta a la realidad del porcentaje de varones y mujeres en el profesorado de Primaria en Canarias. Por edades, el 52% de los sujetos se situaba entre 25 y 40 años, mientras el resto tenía más de 41 años. En cuanto a su experiencia docente, más de la mitad del profesorado de la muestra (57%) había ejercido entre 4 y 15 años. Más de la mitad de los sujetos señaló tener una antigüedad inferior a los 4 años en su centro; sólo el 13% había permanecido más de 11 años.

2.2. Instrumento

A fin de estudiar las tareas y las decisiones que toma el profesorado de Primaria y las condiciones que presumiblemente afectan a su ejercicio se elaboró un cuestionario. Para el diseño del mismo se realizó en primer lugar una sesión de trabajo con tres expertos en organización e investigación educativa que señalaron diez ámbitos generales de análisis relativos al trabajo docente: a) tiempo personal, b) tiempo de trabajo, c) tareas y funciones del profesorado, d) formación, e) condicionantes organizativos de la docencia, f) metodología utilizada en el aula, g) autonomía, h) legislación, i) salud laboral y j) satisfacción profesional.

Mediante la revisión de autores como Carrasco (1991), Garrido (1992), González Blasco y González-Anleo (1993), Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1994), Campbell y Neill (1994) y Travers y Cooper (1997) sobre el trabajo docente, confeccionamos un primer borrador que fue revisado en dos ocasiones por un experto en métodos e investigación y otro experto en didáctica y organización educativa. Teniendo siempre presente la necesidad de diseñar un único cuestionario, cuya extensión no impidiera la recogida de información, nos decantamos por analizar en el mismo las siguientes temáticas: tareas del profesorado, decisiones que toman los docentes en su centro y aula, tiempo de trabajo del profesorado, trabajo doméstico del profesorado, condiciones de los centros, características del alumnado y satisfacción docente. Asimismo, para su adaptación a los sujetos del estudio, el cuestionario fue aplicado a una muestra piloto formada por una veintena de profesoras y profesores en ejercicio.

La versión definitiva del *Cuestionario sobre la Estructura del Puesto de Trabajo (CEPT) del Profesorado de Primaria*, se estructuró en torno a tres ámbitos² que engloban las siete temáticas antes mencionadas:

- Datos demográficos del sujeto
- Puesto de trabajo
- Condiciones del puesto de trabajo

El cuestionario consta de cuarenta y nueve preguntas, de las cuáles 33 pertenecen al ámbito de los datos demográficos, 285 al del puesto de trabajo y 75 a las condiciones del puesto.

a) El ámbito de los datos demográficos está compuesto por tres dimensiones que recogen información básica sobre los encuestados: datos personales, datos profesionales y afiliación a organizaciones sindicales y docentes.

b) El ámbito del puesto de trabajo está formado por tres dimensiones: las actividades del puesto docente, el tiempo de trabajo y la toma de decisiones (figura 1).

² La descripción de las dimensiones, sus variables y la ubicación en las respectivas preguntas del cuestionario pueden encontrarse en Rodríguez (2004).

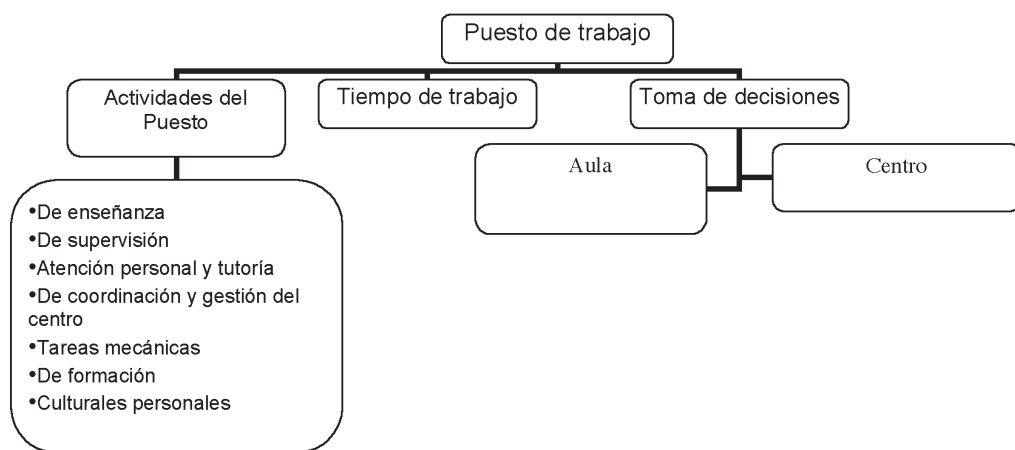


Figura 1

- Las actividades del puesto docente incluyen 59 tareas, divididas en siete apartados. Este apartado del cuestionario procede, salvo algunas modificaciones, del elaborado por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1994). Como en el original, nos propusimos recabar información sobre el modo (individual o colectivo), el lugar (dentro o fuera del centro), y la frecuencia que el profesorado realiza cada una de las 59 tareas que se le propusieron. A diferencia de la investigación realizada por dichos autores, optamos por conocer la frecuencia con que se realiza cada tarea: diaria, semanal, quincenal y mensual³.

- El tiempo de trabajo es una dimensión compleja e imprecisa de la que caben múltiples acepciones y parcelaciones (Gorz, 1997). En este instrumento, centramos nuestro interés en el tiempo legislado.

- Las decisiones que toman los docentes las agrupamos en torno a los ámbitos esenciales de la escuela: el centro y el aula. Siguiendo la propuesta de Santana (1995), concretamos las decisiones que toma el profesorado en su centro en 16 cuestiones que abordan la gestión del centro, la metodología, el uso del tiempo, la convivencia en el centro, los espacios, los contenidos, la evaluación y la diversidad. Para cada una de ellas, los docentes tenían que señalar los dos órganos que, principalmente, deciden al respecto.

Conocer qué órganos deciden no nos ofrece información sobre cómo se toman las decisiones en los centros. Movidos por esta inquietud, y utilizando la propuesta de Jonson (1976) adaptada por Santana (1995), construimos dos preguntas que abordan la forma más habitual de decidir y de debatir en cada órgano de la escuela. Ambas cuestiones presentan cuatro alternativas de respuesta que relatan, brevemente, una forma de debatir o de decidir.

³ Es preciso puntualizar que en el cuestionario sólo incluimos estos cuatro posibles intervalos temporales, aunque en la pregunta aclaramos la posibilidad de indicar otra frecuencia.

Tomando como punto de partida las reflexiones de Gimeno Sacristán (1992) sobre los ámbitos de diseño de la enseñanza, organizamos las decisiones del aula en función de los elementos del curriculum: las metas, los contenidos, la metodología y la evaluación. Para responder a las trece cuestiones que se elaboraron en este apartado, les pedimos a los docentes que eligieran dos entre estas seis posibles respuestas: sus criterios, los criterios del ciclo, los criterios del nivel, los criterios del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y del Proyecto Curricular de Centro (PCC), los criterios del material o de los libros de texto y los criterios de otros.

c) El ámbito de las condiciones de trabajo del puesto docente está formado por cinco dimensiones: los condicionantes del centro y del aula, las relaciones profesionales de trabajo entre los profesores, las actividades extralaborales y la satisfacción docente.

- Las dimensiones centro y aula se ocupan de recoger la información esencial sobre estos dos espacios básicos en la labor docente.

- La dimensión de las relaciones de trabajo entre el profesorado se basa íntegramente en el cuestionario elaborado por Santana (1995) que consta de cuatro preguntas. Cada una de ellas ofrece cuatro alternativas posibles, y sitúa a cada sujeto entre dos tipos extremos de relaciones de trabajo: individualista y colegiada⁴.

- Las actividades extralaborales abordan las tareas del hogar y el cuidado de los hijos, pueden ser consideradas como condicionantes del trabajo en general y del trabajo docente en particular (Acker, 1994). A través de una adaptación de la propuesta de Ramos Torres (1990), exploramos la frecuencia y la responsabilidad de la ejecución de las tareas domésticas realizadas por el profesorado.

- La dimensión que se ocupa de la satisfacción docente consta de 32 ítems, divididos en tres apartados. En ellos se le pide al encuestado que señale para cada ítem el grado de satisfacción que ha experimentado respecto a cuestiones relativas al centro, varios aspectos de su profesión y la participación de los padres y del alumno en la vida del centro.

2.3. Procedimiento

Para la distribución y recogida de los cuestionarios se acudió a los centros y se entregó una carta de presentación al equipo directivo solicitando su colaboración en la investigación. En otras ocasiones, se pidió la colaboración de profesores que si bien no nos garantizaban el acceso al centro sí se comprometían a «persuadir» a sus compañeros para que contestaran el cuestionario.

2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos consistió en el recuento de las frecuencias y porcentajes de respuesta, pruebas de chi-cuadrado y coeficiente de contingencia. Para ello se utilizó el programa estadístico SPSS. Win 10.

4 Una descripción en detalle de este instrumento la encontramos en Santana Bonilla y Padrón (2002).

3. RESULTADOS

Exponer los resultados obtenidos a través del *CEPT del Profesorado de Primaria* desborda ampliamente el espacio de este artículo, en consecuencia hemos optado por presentar un resumen de los mismos acotándonos a la dimensión del puesto de trabajo del profesorado. Más concretamente, nos centraremos en los resultados que abordan las decisiones que toman los docentes de Primaria en el ámbito de su centro y en el de su aula. El primer ámbito incluye dimensiones organizativas y curriculares. El segundo aborda los criterios que utilizan los docentes para decidir sobre el trabajo que llevan a cabo con sus alumnos.

3.1. Decisiones del centro

- *Decisiones sobre la gestión del centro.* El equipo directivo parece ser el órgano que se ocupa con mayor frecuencia de las mismas, seguido por el claustro (Tabla 1). De especial interés resultan las decisiones sobre los *temas tratar en el claustro* y de *cuándo tratarlos*, donde los sujetos reconocen que tales decisiones corresponden al equipo directivo. Las decisiones sobre las normas para el uso de los espacios son tomadas por el claustro y por el equipo directivo (Tabla 2).

TABLA 1
DECISIONES ORGANIZATIVAS DEL CENTRO⁵

Órgano	Asignar profesores a los diversos grupos de alumnos	Asignación del alumnado a los diversos grupos para el próximo curso	Solicitar profesores de apoyo	Temas a tratar en el Claustro	Cuándo tratar los temas en el Claustro
Inspección	3,1	2,2	1,3	1	,4
Orientador	,8	1,5	13,6	0	,8
Eq. Educativo	4,7	9,7	4,7	4,9	7,7
Eq. Ciclo	2,7	13,1	3,0	15,3	4,5
CCP	,8	3,0	5,6	10,4	13
Claustro ⁶	48,4	31,7	23,9	12,5	11,4
Consejo Escolar	1,2	3,7	2,7	2,1	,8
Eq Directivo	21,7	31,7	32,6	49,7	59,8
Profesor	16,7	3,4	12,6	4,2	1,6

5 Los datos contenidos en ésta y las siguientes tablas se expresan en tanto por ciento.

6 Comisión de Coordinación Pedagógica.

En cuanto a las medidas de atención a la diversidad, el equipo directivo y el claustro no son los órganos decisivos. Este tipo de decisiones las adopta mayormente el orientador (Tabla 2).

TABLA 2
DECISIONES DEL CENTRO RESPECTO AL USO DEL TIEMPO Y DE ESPACIOS

Órgano	Cambios en el horario escolar	Establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela	Medidas de atención a la diversidad a desarrollar en el centro
Inspección	7,7	0	0
Orientador	0	0	32,9
Eq. Educativo	3,2	5	8,9
Eq. Ciclo	1,1	4	8,6
CCP	1,1	3,7	15,7
Claustro	27	46,3	13,7
Consejo Escolar	19,6	5,7	,6
Eq Directivo	39,3	32,9	10,9
Profesor	1,1	2,3	8,6

Respecto a la convivencia en el centro, la toma de decisiones es menos clara (Tabla 3). Los problemas de disciplina parecen abordarlos preferentemente el claustro. Por su parte, el plan de acción tutorial, es decisión de los docentes.

- *Decisiones curriculares.* El equipo de ciclo y el docente, considerado individualmente, son los dos agentes que en mayor medida deciden, a juicio de los sujetos, sobre los aspectos curriculares (Tabla 4). El profesorado designa como órgano preferente de decisión al equipo de ciclo frente al profesor. De todas maneras, los datos otorgan un gran peso al profesor/a en toda una serie de decisiones que, generalmente, se entiende que debería tomar el centro a través de sus órganos de dirección y/o coordinación (Gimeno Sacristán 1992; Antúnez y Gairín, 1996).

TABLA 3
DECISIONES DEL CENTRO SOBRE CONVIVENCIA EN EL CENTRO

Órgano	Decidir sobre la mejor forma de abordar una problema serio de disciplina	Decisiones acerca de la convivencia en el centro	Decisiones sobre el plan de acción tutorial
Inspección	,9	0	,7
Orientador	3,1	1	16,4
Eq. Educativo	16,5	9,1	11,1
Eq. Ciclo	2,5	1,7	13,1
CCP	6,2	4,7	7,7
Claustro	31,1	45,5	12,4
Consejo Escolar	15,2	18,5	,7
Eq Directivo	18,6	16,5	2,7
Profesor	5,9	3,0	35,2

TABLA 4
DECISIONES DEL CENTRO RESPECTO A CUESTIONES CURRICULARES

Órgano	Método de enseñanza que se va a utilizar en varios grupos	Agrupar al alumnado en grupos homogéneos o cualquier otra forma de agrupamiento como política de la escuela	Criterios generales sobre materiales curriculares y recursos a utilizar en el aula	Programación de las áreas	Criterios de evaluación y promoción que se van a utilizar
Inspección	0	1,3	0	0	,3
Orientador	4,3	4	2	,7	3,2
Eq. Educativo	10,7	10,1	9,8	14,8	9,6
Eq. Ciclo	32,9	21,5	35,8	32,8	41,7
CCP	8,9	8,8	4,1	6,9	12,4
Claustro	6,8	20,5	9,8	12,5	10,8
Consejo Escolar	,4	2,4	,3	,3	,6
Eq Directivo	8,6	22,9	9,1	6,9	3,2
Profesor	27,5	8,4	29,1	25,2	18,2
Total	100	100	100	100	100

3.2. Decisiones en el aula

Las decisiones curriculares que se pueden tomar en el aula las hemos clasificado en cuatro ámbitos: finalidad y metas, contenidos, metodología y evaluación. Para ello ofrecimos a los sujetos seis categorías posibles de respuesta: sus criterios; los criterios del ciclo; los criterios del PEC y del PCC; los criterios del material o de los libros de texto; los criterios de otro/s; y una categoría abierta, bajo el rótulo de otros criterios.

- Sobre finalidades y metas

En cuanto a la finalidad y las metas, los criterios más utilizados (Tabla 5) son los del ciclo y los del material. Aquí es importante reparar en que los criterios del ciclo son ligeramente superiores en las decisiones sobre las finalidades generales, y levemente inferiores a las del material en las decisiones sobre los objetivos concretos para un curso. No deja de resultar llamativo que los criterios personales son señalados por un 9% de los sujetos para la decisión sobre los objetivos de un curso, y por un 21% para las decisiones sobre las metas generales.

TABLA 5
DECISIONES DEL AULA SOBRE FINALIDAD Y METAS

Decides según...	Cuando tomas una decisión respecto a la finalidad y a las metas generales que guían tu trabajo en el aula	Respecto a los objetivos concretos que se plantean para un curso concreto
Tus criterios	21,3	9
Los criterios del ciclo	30,9	29,4
Los criterios del PEC y del PCC	20,4	27,6
Los criterios del material o de los libros de texto	24,5	31,2
Los criterios de otro/s	1,2	1,5
Otro criterio	1,7	1,2
Total	100	100

- Sobre contenidos

Las decisiones sobre la selección de los contenidos, recaen casi por igual entre el ciclo y los criterios del PEC y del PCC. Apenas un 11% de las respuestas se decantan por los criterios personales (Tabla 6). Lo contrario ocurre con la organización de los

contenidos y su secuencia, que se articulan en función del criterio del profesor de forma preferente. Más llamativo parece que los criterios del material sean utilizados prioritariamente para la selección de los contenidos, quizás esto se deba al enorme trabajo que requiere la selección del contenido y al hecho de que los libros de texto actúen como mediadores entre el currículum prescrito y la práctica docente en el aula (Area, 1993).

TABLA 6
DECISIONES DE AULA RESPETO A LOS CONTENIDOS

Decides según...	Respecto a la selección de los contenidos que trabajas en el aula	Respecto a la organización (en Unidades Didácticas, temas, proyectos) en función a la cual organizas los contenidos en tu aula	Respecto al orden secuencial que siguen los contenidos en tu aula
Tus criterios	11,3	30,2	34,8
Los criterios del ciclo	31,2	27	16,5
Los criterios del PEC y del PCC	27,3	24,6	30,5
Los criterios del material o de los libros de texto	23,7	12	8,8
Los criterios de otro/s	5	4,7	6,7
Otro criterio	1,5	1,5	2,7
Total	100	100	100

- Sobre metodología

De entre todos los ámbitos de decisión en el aula, es la metodología la que de forma más clara prefieren orientar los docentes según sus propios criterios (Tabla 7). En esta línea cabe destacar las decisiones sobre *la forma de organizar los grupos y el tiempo en el aula y la organización del espacio en el aula*. De todas maneras, los criterios del PEC y del PCC, tienen un peso nada despreciable en todas estas decisiones. No obstante, resulta evidente que esta dimensión curricular se presenta como una responsabilidad ejercida de forma individual por el profesorado.

TABLA 7
DECISIONES DE AULA SOBRE METODOLOGÍA

Decides según...	A la hora de escoger una determinada estrategia de enseñanza	Respecto al material que utilizas habitualmente en el aula	A la hora de formar grupos en el aula	Cuando organizas el espacio en el aula	Cuando organizas el tiempo en tu aula
Tus criterios	40,1	49,4	59,9	70,2	60,9
Los criterios del ciclo	13,3	15,8	8	4,5	6,3
Los criterios del PEC y del PCC	24,4	13,9	20,4	13,2	23,6
Los criterios del material o de los libros de texto	15,7	6,8	5,1	4,5	4,2
Los criterios de otro/s	4,3	11	0,4	1,9	1,4
Otro criterio	2,2	3,2	6,2	5,7	3,5
Total	100	100	100	100	100

- Sobre evaluación

En cuanto a las decisiones sobre la evaluación, la importancia de los criterios es bastante similar aunque los del PEC y del PCC se muestran como referentes obligados en cada una de las preguntas (Tabla 8). En coherencia con la selección de los contenidos que recaía en los criterios del material, los criterios del material representan el 22% de las respuestas en cuanto a los contenidos a evaluar. Es relevante que los criterios que guían las evaluaciones proceden en su mayoría de los criterios presentes en el PEC, el PCC y el ciclo.

TABLA 8
DECISIONES DE AULA SOBRE EVALUACIÓN

Decides según...	Respecto a los contenidos a evaluar	Respecto a los criterios para realizar las evaluaciones	A la hora de seleccionar un instrumento de evaluación
Tus criterios	18,9	19	30,2
Los criterios del ciclo	21,6	25,2	21,2
Los criterios del PEC y del PCC	33,4	32,3	28,9
Los criterios del material o de los libros de texto	21,9	20,5	14,5
Los criterios de otro/s	1,8	1,2	2,2
Otro criterio	2,4	1,8	3,1
Total	100	100	100

3.3. Forma de decidir y debatir de cada órgano

La toma de decisiones no sólo implica quién decide sobre qué contenidos, sino también las formas que adoptan los procesos de decisión. En este apartado nuestro interés se centra en recabar información sobre cómo se decide y cómo se debate en los centros. Para evitar la generalización excesiva, centramos la pregunta sobre los órganos colegiados que en teoría deberían ser los escenarios naturales de la toma de decisiones en los centros.

- Forma de decidir de cada órgano

La forma de tomar las decisiones en el equipo educativo, equipo de ciclo y CCP es la del consenso, cuando todas y todos están de acuerdo (Tabla 9). Sin embargo, la forma mayoritaria de decidir del claustro y el consejo escolar es la votación. La explicación, creemos que puede deberse al tipo de funciones que desarrollan estos órganos y, quizás, al número de participantes en los mismos. Así, el claustro y el consejo escolar están orientados, fundamentalmente, hacia las decisiones de gestión mientras que en el equipo educativo, equipo de ciclo y CCP son prioritarias las funciones de coordinación docente. Por último, en el equipo directivo la forma preferente en que se toman las decisiones es personal quizás porque tiene más peso el carácter unipersonal de los cargos directivos que la noción de equipo de dirección.

TABLA 9
FORMAS DE DECIDIR

	Equipo Educativo	Equipo de Ciclo	CCP	Claustro	Consejo Escolar	Equipo Directivo
Normalmente realizamos votaciones para elegir que opción tomar.	23,1	18,1	22,7	49,7	61,5	7,6
Casi siempre, las decisiones las toma una persona o un grupo concreto.	1,5	3,6	6,1	5,0	9,6	51,7
Normalmente solemos adoptar una decisión cuando todas y todos estamos de acuerdo.	70,8	71,1	54,5	41,6	26,0	28,8
Generalmente dejamos la toma de decisiones a la persona o personas que están al cargo del grupo (director/a, coordinador/a...).	4,6	7,2	16,7	3,7	2,9	11,9
Total	100	100	100	100	100	100

- Forma de debatir las decisiones

La forma más extendida de debatir en los órganos de los centros a los que pertenece el profesorado encuestado es *hablar sobre el tema e ir configurando distintas opciones* (Tabla 10). Sólo rompe esta tendencia el equipo directivo, donde tienen un mayor peso las propuestas de las personas responsables. Si comparamos los resultados obtenidos en esta pregunta con los del apartado anterior podremos comprobar que no existe discrepancia entre los porcentajes de respuesta emitidos por los sujetos para la forma de decidir (*normalmente realizamos votaciones para elegir que opción tomar*) y la forma de debatir (*generalmente hablamos sobre el tema y vamos configurando distintas opciones*) para el equipo educativo, equipo de ciclo y CCP. En el caso del claustro, el consejo escolar y el equipo directivo se advierte discrepancias en cuanto a la forma de decidir y de debatir: los sujetos sostienen que en estos órganos se realizan votaciones para decidir la opción a tomar o bien decide la persona responsable mientras que la forma de debatir que obtiene un mayor porcentaje de respuesta es la propia de procesos que persiguen el consenso.

TABLA 10
FORMAS DE DEBATIR

	Equipo Educativo	Equipo de Ciclo	CCP	Claustro	Consejo Escolar	Equipo Directivo
Generalmente hablamos sobre el tema y vamos configurando distintas opciones.	71,8	76,4	66,7	57,8	55,4	48,3
Normalmente, al llegar el momento de tomar alguna decisión cada grupo suele presentar su propuesta.	16,5	16,3	22,2	13,6	31,5	5,6
Si una propuesta genera crispación o malestar, generalmente, solemos descartarla.	3,5	4,9	2,8	27,2	2,2	4,5
Casi siempre, adoptamos las propuestas que presenta la persona responsable del grupo pues no suelen plantearse otras	8,2	2,4	8,3	1,4	10,9	41,6
Total	100	100	100	100	100	100

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El consejo escolar, el claustro, la CCP, el equipo educativo y el equipo de ciclo toman la mayor parte de las decisiones en el centro escolar respecto a las cuestiones exploradas en esta investigación: decisiones organizativas, decisiones sobre el uso del tiempo y de los espacios, decisiones respecto a la convivencia y decisiones curriculares. Estos resultados esbozan una imagen colegiada del trabajo docente.

Dicha valoración se encuentra reforzada por el hecho de que la forma más común de decidir en el equipo educativo, el equipo de ciclo y la CCP es el consenso, y la votación en el claustro y el consejo escolar. Asimismo, para el equipo educativo, el ciclo y la CCP la forma más usual de debatir es la más próxima al consenso: «Generalmente hablamos sobre el tema y vamos configurando distintas opciones».

Los docentes utilizan criterios establecidos por los órganos colegiados para la toma de decisiones curriculares en el aula. Más concretamente, las decisiones concernientes a los objetivos, los contenidos y la evaluación son tomadas, de forma prioritaria, en función de los criterios del equipo de ciclo y del PEC y PCC.

Respecto a las decisiones que toman los profesores en relación a las dimensiones metodológicas realizadas en el aula, los resultados indican que éstas son de marcado carácter individual. El profesorado señala, en porcentajes siempre superiores al 40%, que las decisiones metodológicas las toma en función de sus propios criterios.

Tales resultados muestran una clara polaridad. Los docentes toman las decisiones que afectan al conjunto de la escuela a través de los órganos colegiados mientras que las decisiones que afectan a su aula son de cariz individual. Esta práctica puede entenderse como normal, los órganos colegiados, especialmente el claustro, vertebran la vida escolar mientras que la vida del aula es responsabilidad exclusiva del profesor. Pero nosotros consideramos que la situación puesta de relieve por los resultados es inconsistente con las propuestas de responsabilidad compartida de la legislación y el discurso educativo vigente. Cabría esperar que el equipo de ciclo, el equipo educativo y la CCP, todos ellos órganos colegiados de hondo calado curricular, tuvieran una mayor influencia en las decisiones metodológicas del profesor en su aula.

Parece que el equipo de ciclo, el PEC y el PCC son muy relevantes para las decisiones sobre finalidades y metas, contenidos y evaluación que el docente toma en su aula. Sin embargo, este uso de criterios provenientes del ciclo, del PEC y del PCC se reduce considerablemente en una dimensión curricular clave: la metodología. Consideramos esencial esta dimensión, pues ya Santana (1995) en una investigación sobre la cultura de trabajo de los centros escolares señaló que es justamente la metodología la dimensión que más claramente indica que centros poseen una auténtica cultura de colaboración. De tal forma que los profesores que comparten y colaboran en la metodología de su aula suelen estar ligados a formas colaborativas de trabajo. En nuestra investigación, es en esta dimensión donde mayor peso tienen los criterios individuales del profesor.

Esta aparente contradicción, creemos que puede explicarse con facilidad acudiendo a los conceptos teóricos de colegialidad artificial y colaboración (Hargreaves, 1996). Para que se dé la colaboración entre el profesorado es necesario que los maestros estén comprometidos en, con y para su comunidad escolar. La auténtica colaboración está ligada a una cultura colaborativa que no puede ser improvisada y que une al docente en un proyecto común del que todos son partícipes. Por supuesto, para compartir, creer y trabajar por ese proyecto los maestros dedican mucho tiempo a trabajar conjuntamente. De lo que se sigue que los maestros insertos en relaciones de trabajo colaborativas pasan tiempo juntos revisando sus planteamientos, interrogándose sobre su trabajo, poniendo en marcha proyectos comunes de trabajo en el centro pero también, y diríamos que sobre todo, en su aula.

La colegialidad artificial, por su parte, es una dinámica de trabajo en la que también los maestros están juntos mucho tiempo. Pero no existe compromiso con el grupo y no se comparte, realmente, el trabajo personal con los compañeros sino que el tiempo de trabajo conjunto se dedica a la resolución de tareas grupales impuestas. Así, la actuación de falsos grupos de trabajo propuesta por una colegialidad impuesta no termina de penetrar en el ejercicio docente más allá del tiempo que ocupa (Hargreaves, 1996; Bolívar, 1999).

En el contexto escolar español la normativa vigente establece tiempos muy específicos de trabajo conjunto, la consecuencia es que los docentes pasan tiempo reuni-

dos. Así, se ha impuesto la forma conjunta de trabajo pero no se ha desarrollado la cultura colaborativa que la soporta, en esas condiciones lo normal es el nacimiento de una colegialidad artificial; la cual que creemos que muestran nuestros resultados. Los docentes están presentes en los órganos colegiados, tal y como establece la legislación, en ellos toman decisiones sobre aspectos del centro y el aula. Pero, estas decisiones no son necesariamente asumidas por los docentes. Así es comprensible que el profesorado fundé la mayor parte de sus decisiones de aula en función de sus propios criterios y no de los que puedan surgir de los órganos colegiados. Por tanto, el aula pervive como escenario de actuación exclusivo del docente, la dinámica del centro, las reuniones y las decisiones que de ellas emergen no tienen porque entrar, ineludiblemente, en su aula. Así, el predominio de los criterios individuales en la elección de la metodología revela la inoperancia de los esfuerzos encaminados a favorecer y potenciar desde las administraciones educativas el trabajo en equipo como dinámica modificadora de la práctica docente. Posiblemente porque lo que se potencia son las formas: trabajar juntos pero no el desarrollo de comunidades docentes colaborativas en los centros.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (1994). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona, Graó.
- Apple, M.W. y Jungck, S. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad. La enseñanza, la tecnología y el control del aula. *Revista de Educación*, 291, 149-172.
- Area Moreira, M. (1993). *Unidades didácticas e investigación en el aula*. Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Bolívar Botia, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis.
- Campbell, R.J. y Neill, S.R. (1994). *Primary Teachers at Work*. London, Routledge.
- Carrasco, C. (1991). *El trabajo doméstico y la reproducción social*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- Garrido, L. J. (1992). *Las dos biografías de la mujer en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares. *Signos*, 13, 4-20.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Ámbitos de diseño. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 265-333.
- González Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual: informe sociológico sobre el profesorado universitario*. Madrid, Fundación Santa María/ Ediciones SM.
- Gorz, A. (1997). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid, Sistema.
- Jackon, P.W. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.

- Jonson, R. (1976). Teacher Collaboration, Principal Influence and Decision Making in Elementary Schools. *Technical Repport*, nº 48, 17-26.
- Martín-Moreno, Q. (2001). La escuela como espacio de trabajo para los profesores. En Marcelo, C. (ed.). *La función docente*. Madrid, Síntesis, 141-170.
- Martínez Bonafé, J. y Martínez Bonafé, J. (1995). La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica. AA.VV., *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica*. Madrid, Morata/Paideia, 312-338.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1994). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Ramos Torres, R. (1990). *Cronos Dividido. Uso del tiempo y desigualdad entre mujeres y hombres en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Rodríguez Hernández, J.A. (2004). *La Estructura del Puesto de Trabajo del Profesorado de Primaria*. La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Sánchez, M.C. y García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 153-171.
- Santana Bonilla, P.J. (1995). *Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores*. Universidad de La Laguna, Tesis doctoral no publicada.
- Santana Bonilla, P.J. y Padrón Fragoso, J. (2001). La colaboración entre el profesorado de Primaria: resultados de dos estudios descriptivos. *Revista de Educación*, 326, 241-260.
- Tejedor Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.
- Travers, C. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona, Paidós.

Fecha de recepción: 8 de marzo de 2005.

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2005.