

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares
Editor: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 15

Número 20

Octubre 15, 2007

ISSN 1068-2341

Equipos Docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Posibilidades e Incertidumbres

M^a Teresa González González
Universidad de Murcia, España

Citación: González González, M^a Teresa (2007). Equipos docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: posibilidades e incertidumbres. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (20). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Resumen

Este artículo plantea algunas reflexiones sobre la constitución de equipos, la colaboración y el trabajo conjunto de los profesores que imparten clase en un mismo grupo de alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)—por tanto en los institutos de educación secundaria—, una posibilidad contemplada en la recientemente promulgada Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). En primer lugar, se realizan algunas consideraciones acerca de los puntos débiles de la estructura organizativa departamentalizada característica de los institutos. Se menciona, así, la tendencia del profesorado a relacionarse básicamente con colegas que trabajan en una misma área curricular; las dificultades para desarrollar una oferta curricular que



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se dé crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education at Arizona State University y el College of Education at University of South Florida y, en su versión en español y portugués, por el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP). Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> y por H. W. Wilson & Co. Contribuya con comentarios y sugerencias a Fischman@asu.edu y/o pablo@lpp-uerj.net.

se traduzca en una experiencia escolar globalmente coherente, significativa y relevante para los alumnos; y las repercusiones de una estructura de este tipo sobre el clima de apoyo y *cuidado* en el que se desenvuelven los estudiantes. Sobre ese telón de fondo se apunta que una de las vías alternativas para contrarrestar los efectos no siempre positivos de la departamentalización es la modificación de las estructuras para el trabajo docente, particularmente, la constitución de equipos de profesores. Se comentan las potencialidades y posibilidades de coordinación que pueden ofrecer estos equipos al articular el trabajo y reflexión de sus miembros en torno a la *continuidad transversal* del currículo. Finalmente, se alude a las complejidades e incertidumbres inherentes a una propuesta como la recogida en la LOE, específicamente, el que se quede en una medida puramente formal, las dificultades en la coexistencia de equipos y departamentos, o el riesgo de pasar por alto la idea de instituto como una organización escolar que ha de funcionar en un sentido y dirección global, de conjunto.

Teacher Teams in Compulsory Secondary Education: Possibilities and Uncertainties

Abstract

This paper is about the constitution of teacher teams in the *Educación Secundaria*, something proposed in the *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006). First, a discussion of the disadvantages of organizing high schools by academic departments is presented, namely, the tendency of teachers to communicate mainly with those colleagues working in the same curricular area, the difficulties involved in the development of curricular projects that translate into globally coherent school experiences meaningful and relevant for the students, and the repercussions of such structures on the caring and support for students. Against this background, it is suggested that one of the alternatives to counteract the effects of departmentalization entails the creation of teacher teams. The new possibilities of coordination offered by teams are then commented, as they are seen as appropriate instruments to articulate the work and reflection of their members on cross curricular issues. Finally, some uncertainties and complexities of this new structure are discussed, namely, the possibility of it being applied only at a formal level, the difficulties involved in the coexistence of teams and departments, or the risk of overlooking the "instituto" as a globally oriented educational institution.

No son nuevas las apelaciones acerca de la necesidad de que el profesorado se coordine y funcione en equipo en su trabajo con los alumnos y alumnas. En el sistema educativo español, y en lo que respecta a los docentes que desarrollan su actividad con estudiantes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)¹ en institutos de Educación Secundaria (IES)², la posibilidad de

¹ En el sistema educativo español, la educación obligatoria abarca de los 6 a los 16 años, y está estructurada en dos etapas: la Educación Primaria—de 6 a 12 años—, impartida en los colegios de educación primaria, y la Educación Secundaria Obligatoria—de 12 a 16 años—, que se desarrolla en los institutos de educación secundaria.

constituir equipos docentes adquiere en estos momentos una cierta notoriedad, pues la reciente Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) contempla formalmente la posibilidad de constituir equipos de nivel y curso en esta etapa educativa, insistiendo en un tema tan reiterado como, por lo visto, difícil de gobernar como es necesario.

En las páginas que siguen se ofrecen algunas reflexiones acerca de la pertinencia de estas estructuras de coordinación docente en los IES y las contribuciones de las mismas para una respuesta adecuada a las necesidades educativas de las alumnas y alumnos que inician su educación secundaria en los institutos. Se presentan, asimismo, consideraciones y advertencias sobre la complejidad que conlleva la coexistencia de equipos docentes junto con departamentos, y la articulación de ambos tipos de estructuras en el conjunto del IES. Finalmente se comentan los riesgos que puede suponer el confiar únicamente en medidas estructurales para solventar problemas profesionales y culturales que vienen siendo perennes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria española.

La Propuesta Formal de Establecer Equipos de Nivel y Curso en la Educación Secundaria Obligatoria

En el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate*, presentado por la ministra de Educación y Ciencia en septiembre del 2004, aparece el análisis realizado por el Ministerio de la situación de nuestro sistema educativo y sus principales problemas, y se adelanta una serie de propuestas de actuación para su debate por parte de la comunidad educativa, y la sociedad en general. Se alude, en concreto, a la problemática de la Educación Secundaria Obligatoria: un mayor índice de suspensos y retrasos que en Primaria, problemas de comportamiento y convivencia en el aula, alumnos que rechazan la escuela y la formación que en ella reciben. A la hora de explicar esa problemática se menciona, entre otros factores, la organización del profesorado en departamentos y las dificultades que ello supone de cara a la coordinación horizontal del currículo y la enseñanza, así como la preeminencia de enfoques de la enseñanza en exceso academicistas. En esta línea, una de las propuestas que se avanzan en el referido documento, se formula en los siguientes términos:

Las Administraciones Educativas potenciarán la creación de equipos de profesores de nivel coordinados por el tutor, así como la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores que impartan clase a un mismo grupo de alumnos. Además, promoverán la reducción del número de profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004, p.44).

Posteriormente, en el *Informe del Debate* (MEC, 2005), en el que se sintetizan las aportaciones de diversos colectivos de profesionales de la enseñanza, asociaciones de padres y alumnos, titulares de centros, ayuntamientos, consejos escolares, miembros de la comunidad educativa y ciudadanos particulares, entre otras cuestiones se afirma que

se está de acuerdo en potenciar el trabajo en equipo de los profesores que intervienen en un mismo grupo de alumnos. En este sentido, algunos colectivos de profesores llaman la atención en cuanto a que esta coordinación de tipo horizontal

² Los institutos de educación secundaria (IES) son centros escolares cuya estructura para la coordinación docente se articula sobre departamentos. Estos centros imparten Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio, constituyendo estas dos últimas enseñanzas no obligatorias.

debería reflejarse en los reglamentos de los centros pero no debe entenderse como substitutiva de la estructura departamental existente (p. 35).

Por último, el texto definitivo de la LOE (2006) recoge la mencionada propuesta en su artículo 130, que queda formulada en los siguientes términos:

1. Corresponde a las Administraciones Educativas regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación y potenciar los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso, así como la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores que impartan clase a un mismo grupo de alumnos.
2. En los institutos de educación secundaria existirán, entre los órganos de coordinación docente, departamentos de coordinación didáctica que se encargarán de la organización y desarrollo de las enseñanzas propias de las materias o módulos que se les encomienden (LOE, Art. 130, 2006).

En el caso de los centros escolares de educación secundaria, el contenido de este artículo no implica alterar la estructura departamental ya asentada en nuestros institutos, pero sí la posibilidad de que puedan coexistir equipos de profesores (los constituidos por aquellos que trabajan en el mismo curso y los integrados por profesores que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos) con los departamentos académicos. Una coexistencia que encierra ciertas complejidades, pues cada una de estas estructuras de coordinación, como veremos, condiciona de manera diferente el trabajo y la relación profesional de los docentes, así como la formación que recibirán los alumnos y las relaciones que el profesorado mantenga con ellos.

La Departamentalización de los Institutos: Algunos Puntos Débiles

Como ya se señaló, el Ministerio de Educación estima que la organización departamental propia de los institutos constituye uno de los factores que estaría contribuyendo a las dificultades en la Educación Secundaria Obligatoria. En tal sentido señala que:

“La organización del profesorado por departamentos promueve una coordinación que no facilita el trabajo conjunto de equipos de nivel, a pesar de ser especialmente necesario este modelo de coordinación horizontal para los primeros cursos de la educación secundaria” (Ministerio de Educación, 2004, p. 41)

La consideración de que la estructura departamentalizada de los institutos no es la más adecuada para coordinar el trabajo con alumnos adolescentes que están iniciando su formación secundaria es evidente en el discurso del Ministerio de Educación. Pero de hecho, desde los inicios de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) hemos ido conociendo algunas experiencias y reflexiones que apuntan en este mismo sentido y que argumentan la necesidad de utilizar un enfoque de coordinación de la docencia a través de equipos, más que a través de departamentos (Martínez Bonafé, 1991; Guerola & Fuster, 1994; Fernández, 1996; Tirado 1996).

También en la literatura internacional—sobre todo en EE UU y en el marco de la denominada *reestructuración* escolar—son múltiples las aportaciones que cuestionan las estructuras departamentales, abogándose por una reestructuración articulada en torno a equipos de profesores (Legters, 1999; Jackson & Davis, 2000; Speaker, 2003). Análisis centrados tanto en las peculiaridades de las *middle schools*³ y el alumnado al que atienden (jóvenes adolescentes), como en los problemas que aquejan a las *high schools*⁴ (violencia, abandono, desenganche, considerable número de alumnos que no consiguen titularse, etc.) y el enorme tamaño de las mismas, han abierto el camino a otras modalidades de organización para la enseñanza, asentadas más en la noción de equipo que en la de departamento, posibilitando la colaboración profesional entre los docentes y el cultivo de relaciones más estrechas de éstos con sus alumnos (LaPoint et al. 1996; Jackson & Davies, 2000; Oxley, s.f.; Cotton, 2001).

Las diversas experiencias, investigaciones y análisis acerca de las múltiples posibilidades de organización del profesorado en los centros de educación secundaria y sus consecuencias curriculares y educativas se articulan sobre un telón de fondo común: las peculiaridades organizativas de estos centros escolares. Su rasgo más distintivo viene dado porque en la gran mayoría de ellos, los docentes—con una formación especializada en alguna disciplina del currículo—están organizados en departamentos (Wilson, Herriot & Firestone, 1991; Siskin, 1994-1995; Bennett, 1995; Hargreaves, Earl & Ryan, 1998; San Fabián, 1999). En nuestros institutos, estos órganos están formalmente pensados para que los profesores coordinen la enseñanza de las áreas o materias que agrupa el departamento a fin de evitar saltos y lagunas a lo largo de los diversos cursos en que se desarrollan. La coordinación docente gira, pues, predominantemente en torno a áreas o materias que se cursarán en diferentes niveles, más que en torno al grupo de alumnos y las enseñanzas que éstos reciben en un momento dado.

La estructuración por departamentos en los centros de secundaria ejerce una influencia considerable en el funcionamiento educativo y en los procesos de mejora y cambio en los mismos (Johnson, 1990; Litle, 1990; Hargreaves, 1991, 1996, 1997; Hannay, 1996; Hargreaves & McMillan, 1995; Siskin & Litle, 1995; Dellar, 1996; Brooker, Macdonald & Hunter, 1998; Hannay & Ross 1997). Además, dicha estructuración presenta ciertos inconvenientes, a los que se alude seguidamente:

Con estructuras departamentalizadas, el conocimiento y el trabajo se compartimentaliza, y las decisiones sobre el currículum y la enseñanza tienden a ser tomadas sobre la base de intereses departamentales más que sobre una comprensión equilibrada de las necesidades educativas de los alumnos y del centro escolar (Ball & Lacey, 1995; Siskin, 1994; Talbert, 1995; Hargreaves, 1996). Si, como documentan diversos autores, en los departamentos se configuran *culturas departamentales* estrechamente ligadas a las áreas y disciplinas que engloba, (Lacey, 1977; Stodolski, 1988; Ball, 1981; Yaakobi & Sharan, 1985; Johnson, 1990; Siskin, 1991, 1994; Grossman & Stodolski, 1994; Busher & Harris, 1999; Firestone & Louis, 1999; O'Neil, 2000), es probable que cada uno mantenga una determinado enfoque de enseñanza–aprendizaje, una cierta concepción sobre los alumnos, o que realice su propia lectura y trabajo sobre el currículo oficialmente establecido. Tales circunstancias constituyen una rémora para desarrollar un proyecto educativo y curricular orientado a ofrecer al alumnado una experiencia escolar cuya coherencia global promueva aprendizajes duraderos, significativos y relevantes para su desarrollo.

³ Instituciones educativas propias de los Estados Unidos y otros países de habla inglesa que generalmente incluyen los grados 6-8.

⁴ Instituciones educativas donde se imparte la educación secundaria en los Estados y otros países de habla inglesa, y que generalmente incluyen los grados 9-12.

Es probable que las decisiones curriculares y de enseñanza tomadas en cada departamento no constituyan un mecanismo suficiente para coordinar la acción educativa que se llevará a cabo con los estudiantes en las aulas. La preeminencia de estructuras de esta naturaleza puede contribuir a que aquellos se encuentren con un conjunto de asignaturas más o menos desconectadas unas de otras, con un currículo escasamente flexible, y con una experiencia académica—y también social—fragmentada. Contribuye a dicha situación el hecho de que el eje sobre el que se articula el currículo y el trabajo docente en el centro de secundaria es, básicamente, la(s) asignatura(s). También influye la tendencia del profesorado a desplegar una notable orientación académica respecto a dicha(s) asignatura(s)—reflejada en la preocupación por únicamente trabajar los contenidos con los alumnos, y por considerar que los resultados académicos son más valiosos e importantes que cualquier otro tipo de logro escolar (Hargreaves, Earl & Ryan, 1998).

En tales circunstancias, no resulta fácil asegurar la continuidad y el seguimiento del progreso de los alumnos, como tampoco la comunicación y coordinación (*horizontal*) fluida entre los profesores que imparten docencia a un mismo grupo-clase. La departamentalización condiciona las relaciones que los profesores mantienen entre sí, representando una fuente de dificultades para lograr la adecuada coordinación horizontal. Como han documentado diversos trabajos de investigación sobre los centros de secundaria (González, 2004, 2005), los docentes organizados bajo la típica estructura departamental tenderán a relacionarse básicamente con colegas que trabajan en una misma área curricular, lo cual contribuye a una cierta fragmentación del instituto en subgrupos aislados e, incluso, en competencia. No es infrecuente que cada uno se atrinchere en *su* ámbito disciplinar, sobre todo preocupado en mantener las *lealtades* a la propia área–asignatura. Tampoco es infrecuente que el docente se mantenga reticente ante los requerimientos de colaboración interdepartamental necesarios para dar una respuesta globalmente coherente a cuestiones de carácter curricular, o que incluso, considere que otras facetas y cuestiones tales como la atención tutorial, los asuntos de disciplina y convivencia, el absentismo, etc. no tienen relación con el currículo y, por tanto, no le conciernen, convirtiéndose en responsabilidad de otras instancias como el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo (Martínez Bonafé, 1991; González 2004a). Tal desconexión entre departamentos podría constituir una barrera importante para el alumnado que cursa un determinado nivel educativo a la hora de querer articular una respuesta formativa coordinada.

A lo anterior cabe añadir la dificultad concerniente a las repercusiones de una estructura de este tipo sobre el clima de apoyo y *cuidado* en el que se desenvuelven los alumnos. Porque las estructuras departamentales no solamente condicionan las relaciones profesionales entre docentes, sino también las relaciones entre éstos y los alumnos. Diversos estudios (McPartland, 1990; Lee, Brick & Smith, 1993; Rossi & Montgomery, 1994; LaPoint et al., 1996; Madhere & Mac Iver, 1996; Legters, 1999; Lee & Burkan, 2000; Pate, 2004; Oxley, s.f.) han documentado que en contextos departamentalizados, las relaciones profesor–alumno, la atención individual o la relación estrecha con el adolescente se hace más difícil. Si, por diferentes motivos, la relación con alumnas y alumnos adolescentes nunca es excesivamente fácil ni simple, la departamentalización acrecienta aún más los inconvenientes y dificultades. Tres razones principales contribuirían a ello:

En primer lugar, un mismo docente, al ser especialista en una materia, imparte clases a varios grupos de alumnos. El profesor de secundaria enseña en 5 o 6 aulas diferentes al día y mantiene poca o ninguna interacción con profesores de otras asignaturas que trabajan con esos mismos estudiantes. No es sencillo para él, con ese número elevado de alumnos—cada uno de un curso, o incluso etapa, diferente—, conocer bien las diversas capacidades y necesidades de sus estudiantes (Sancho & Hernández, 1995; González, 2004), sentirse próximo a ellos, proporcionarles la atención individual que precisen, poner en marcha programas individualizados para todos los que lo

necesiten, comprometerse a trabajar día a día con ellos y, en definitiva, posibilitar que participen más directamente en la actividad escolar y que sientan que forman parte del instituto.

Por otra parte, la propia organización del currículo y el profesorado exige que los alumnos cambien de profesor cada sesión de clase sin que se relacionen estrechamente con ninguno de ellos, obligando a que se pierda a esa persona adulta de referencia en el grupo-clase que los conozca—y por tanto, los pueda orientar—, que sirva de enlace con otros profesores, que pueda atender a conflictos en el momento de su surgimiento, etc. Una relación de esta naturaleza es más habitual en la enseñanza Primaria, en donde los alumnos cuentan con un adulto de referencia con el que pasan la mayor parte de su tiempo de aula (Otano, 1999; Lara, 2003).

Finalmente, los docentes de secundaria—con su formación inicial especializada—tienden a adoptar más una “orientación-a-la-asignatura” que al alumno global, hecho que se refleja en su interés por cubrir los contenidos, mantener estándares altos de enseñanza y expectativas sobre el rendimiento de los alumnos en la asignatura que imparten (Hargreaves, Earl & Ryan, 1998), lo cual puede desvirtuar su sentimiento de responsabilidad personal con el éxito de todos ellos.

Estas características contribuyen a que muchos estudiantes no encuentren en los institutos ese clima de *cuidado* y apoyo al que se aludía más arriba. Un clima que, a tenor de lo que ponen de manifiesto algunas investigaciones, es crucial. Se ha señalado, por ejemplo, que las motivaciones de algunos alumnos para permanecer en la escuela (no abandonar) e implicarse en el trabajo escolar parecen estar muy ligadas al clima humano de cuidado y de apoyo que perciben por parte de sus profesores (Romeroy, 1999; Riley & Forrester, 2002; Railsback, 2004); además, se ha señalado que en aquellos centros escolares en los que los profesores tienen una mayor “orientación al estudiante” los índices de abandono escolar son más reducidos (Wehlage & Rutter, 1986; Bergeson & Heuschel, 2003, Croninger & Lee, 2001); o, incluso, que la motivación de algunos alumnos está tan ligada a sus relaciones con los profesores, que su rendimiento es mayor con docentes menos especializados, pero más atentos a las relaciones con los estudiantes (Lee, Bryk & Smith, 1993). En esta misma línea apuntan algunos de los resultados de una investigación realizada en la Universidad de Murcia sobre los Programas de Diversificación Curricular (Martínez, F., Escudero, J. M., González, M^aT., García, R., 2004): uno de los aspectos más valorados del desarrollo de estos programas es la existencia de un mayor apoyo y atención a los alumnos por parte de los docentes, una enseñanza más personalizada y, en general, el reforzamiento de vínculos y relaciones entre los profesores y los estudiantes. Se trata de resultados cuya generalización podría someterse a discusión, pero constituyen, sin duda, elementos que inducen a una seria reflexión sobre la importancia crucial del clima relacional que se construye en el centro escolar entre el profesorado y el alumnado.

En definitiva, las anteriores referencias nos advierten de los puntos débiles que presenta o puede presentar una organización del profesorado en departamentos, tanto en el plano curricular, como en el relacional. A partir de análisis como los indicados, se ha planteado la pertinencia de explorar vías alternativas para el trabajo y coordinación docentes.

La Búsqueda de Soluciones Estructurales

Como decía, en el contexto de análisis como los apuntados en párrafos anteriores, se ha planteado la necesidad de buscar soluciones alternativas que contrarresten esos efectos no siempre positivos de la departamentalización. Además de contemplar cuestiones curriculares, también se ha insistido en planteamientos de carácter organizativo, entre los cuales la modificación de las estructuras para el trabajo docente ocupa un lugar destacable.

La idea queda claramente formulada por Raywid (1997-98, p. 37) cuando, apoyándose en aportaciones de otros autores, apunta que el modo en que se estructuran los centros escolares afecta

claramente al logro de los alumnos, a los patrones de asistencia a la escuela, así como a las tasas de abandono. El mencionado autor mantiene que la organización del centro escolar constituye una de las razones que explicarían por qué muchos adolescentes tiene más éxito en el contexto no-departamentalizado y más personalizado que caracteriza a los centros de enseñanza elemental, que en los centros de secundaria, cuya organización repercutiría en una mayor fragmentación de la experiencia de alumnos y profesores en ellos. En términos similares, que apuntan a la importancia de las facetas organizativas del instituto, Martínez Bonafé (1991) señala:

El desarrollo de un modelo curricular adaptado a la diversidad del alumnado de enseñanza secundaria exigiría cambios en la organización de los institutos, así como en sus estructuras de funcionamiento. El tipo de estructura organizativa condiciona el tipo de debate, el centro de interés e incluso la función, en la inercia a que suele conducir el funcionamiento de las escuelas a partir de las órdenes administrativas, más que a partir de los problemas y necesidades específicas del centro (p.52).

Contextos educativos como el estadounidense cuentan con experiencias en las que se han adoptado formas organizativas distintas de los departamentos, articulándose predominantemente sobre la noción de equipos de profesores. Constituyen cambios estructurales que tratan de configurarse como una vía para profundizar y animar la experiencia intelectual de los estudiantes, forjar en ellos relaciones sociales más respetuosas y satisfactorias con sus compañeros y sus profesores. El que la estructura predominante se articule bien sobre departamentos, bien sobre equipos, no es baladí; y lo que se plantea es que, si se pretende que el centro escolar funcione como una comunidad en que cada individuo sea relativamente conocido y tratado como tal, cabría barajar la hipótesis de que la organización estructural del centro habría de favorecer un ambiente más atento a los alumnos y sus características, y constituir uno de los elementos de los cuales echar mano para contrarrestar el ambiente despersonalizado y la experiencia curricular fragmentada que viven tantos estudiantes a su paso por el centro de secundaria.

En esta línea, se ha argumentado a favor de adoptar formas semi-departamentalizadas (Rosi & Montgomery, 1994; Madhere & Mac Iver, 1996) en las que el número de profesores especialistas asignados a cada grupo de alumnos es limitado; o a favor de establecer en el instituto unidades organizativas más reducidas, por lo general, algún tipo de equipos docentes (Pounder, 1999; Flowers, Mertens & Mulhall, 2000; Spraker, 2003; Johnson, 2003; Park et al., 2005), particularmente como mecanismo para evitar, también, los efectos negativos del enorme tamaño de algunos de estos centros educativos. Con la pretensión de procurar una oferta curricular más coordinada y un clima de apoyo y cuidado más cercano al alumnado, se han experimentado diversas modalidades organizativas que conllevan alterar tanto la organización de los profesores, como de los alumnos y los horarios (*Houses, Mini-schools, Schools-within-schools, Academies*, equipos interdisciplinarios, multidisciplinarios, etc. Lee & Smith, 1995; Raywid, 1996; Legters, 1999; Johnson, 2003), tratando, así, de propiciar contextos escolares en los que los docentes puedan desarrollar un trabajo en colaboración para un currículo más integrado, proporcionar a los alumnos un ambiente de aprendizaje más personalizado, identificar a aquellos que necesitan especial atención y seguimiento, coordinar enfoques de resolución de problemas con los estudiantes y con las familias, combinar el trabajo conjunto con formas más individualizadas de tutoría, etc.

Cada una de esas disposiciones estructurales posee rasgos y peculiaridades específicos. En lo que sigue comentaré únicamente algunas de las notas que definen a un equipo docente que, por lo dicho anteriormente, es la propuesta barajada desde el Ministerio de Educación español.

Los Equipos de Profesores en el Centro de Secundaria

Los equipos docentes son unidades organizativas integradas por profesores que se responsabilizan de la enseñanza y formación de un grupo de estudiantes que están cursando un determinado ciclo o curso. Se trata de estructuras pensadas para que en ellas se coordine el currículo y la enseñanza que reciban los alumnos de los que se hacen cargo los docentes que lo integran. Rué (2001) los define como:

aquella organización de enseñantes de naturaleza colaborativa, que comparte la responsabilidad educativa sobre un mismo contingente de alumnos en un determinado tramo de su escolaridad, ya sea en un mismo nivel o curso o en un mismo ciclo educativo, en un mismo establecimiento escolar (p. 33).

En nuestro sistema educativo, constituyen una configuración estructural habitual en los centros de Educación Infantil y Primaria: la enseñanza durante estos tramos de la escolaridad está organizada en ciclos de tres y dos años respectivamente y la estructura básica de coordinación docente son los denominados *equipos de ciclo*. Sin embargo, no hablamos aquí de estos equipos, sino de otros que se constituirían en los centros de secundaria, y particularmente durante la etapa de la ESO. Se trataría de equipos formados por docentes de diferentes áreas/asignaturas que comparten alumnos comunes durante un período de tiempo, constituidos para intercambiar información, recursos, experiencia y desarrollar dinámicas de trabajo orientadas a coordinar la enseñanza, la comunicación y evaluación para ese grupo común de estudiantes y a satisfacer las necesidades educativas de cada uno de ellos. Representan, por así decirlo, una modalidad intermedia entre los departamentos típicos del centro escolar de Secundaria—en la que los profesores están diferenciados por asignaturas—y los equipos de la escuela primaria, en la que el docente se responsabiliza de la mayor parte de las áreas de conocimiento que se trabajan en el aula. Una modalidad considerada potencialmente interesante para contrarrestar los efectos ya comentados de la departamentalización. Como señala Pounder (1999):

Insistir en grupos de trabajo supone organizar el trabajo en torno a los alumnos, más que en torno a disciplinas departamentales. Hay así una conexión más estrecha entre el trabajo de los profesores y los resultados de los alumnos, posibilitando a los docentes un conocimiento más comprensivo y una mayor responsabilidad sobre el aprendizaje y los resultados de los estudiantes. Es un enfoque que puede ser muy beneficioso en la escuela secundaria en la que los profesores no tienen tanto control sobre la tarea global de educar a los alumnos o tantas oportunidades para obtener feedback sobre los resultados globales de la educación de los estudiantes (p.318-9).

El equipo docente proporciona condiciones privilegiadas para la reflexión y el examen—a la vez colectivo y continuo—por parte de los docentes sobre un grupo de alumnos y su formación. Si entendemos que todos sus componentes son responsables del aprendizaje y rendimiento del conjunto de estudiantes que tienen a su cargo, no cabe pensar en que cada miembro circunscriba su actuación a *su* asignatura, incluso aunque utilice los procedimientos y técnicas más innovadoras. El núcleo del trabajo y reflexión del equipo no es sólo la asignatura concreta y su planificación, también es explorar cómo—a la luz de la realidad de los alumnos, sus características y necesidades—las diversas asignaturas pueden contribuir al desarrollo personal y educativo de los estudiantes. Dicho en otros términos, el eje de trabajo y reflexión de los profesores que constituyen el equipo, no es otro que la *continuidad transversal*. Ésta hace referencia, en palabras de Gimeno Sacristán (1996):

a la necesidad de coordinación de líneas pedagógicas, al establecimiento de componentes interdisciplinarios posibles entre las materias, a la búsqueda de objetivos comunes entre profesores y áreas, al ejercicio constante de determinadas habilidades o capacidades transversales a diferentes áreas porque son propias de la educación general, a la conveniencia de un trabajo escolar con exigencias parecidas a lo largo de un ciclo temporal, o a la coordinación de la evaluación (p. 34-35).

Las actuaciones de un equipo de esta naturaleza tienen que ver fundamentalmente con ámbitos relativos al currículo y enseñanza que se desarrollará con los alumnos: trabajo conjunto con vistas a posibilitar la coordinación del currículum y las actividades de aprendizaje, la integración de contenidos de diversa naturaleza a través de asignaturas, la coordinación del tipo de deberes que se asignarán a los alumnos, el modo en que serán evaluados y cómo se utilizará la información aportada por la evaluación, las medidas de atención a la diversidad, etc. No obstante, también, en ese contexto, es crucial abordar conjuntamente diversos aspectos que se entrecruzan en las dinámicas del funcionamiento en las aulas y que no se agotan en las asignaturas y su integración curricular. Pensemos en situaciones como la pasividad, el desenganche, el absentismo, la convivencia y el clima en el aula, la implicación de los padres/madres, o la comunicación e interacción con otras unidades organizativas y personas—recursos del centro.

Abordar tales asuntos pasa por analizar conjuntamente la práctica docente, cuestionar, si es preciso, la formación que se está ofreciendo a los alumnos, las actividades que se propician, el grado en que se está posibilitando una enseñanza adaptada a las características y peculiaridades de cada uno, las relaciones y clima relacional que se cultiva en el aula; implica indagar, reflexionar, debatir, revisar la práctica, qué funciona y por qué, qué elementos resultan problemáticos y cuestionables, y qué posibilidades y vías alternativas de trabajo se podrían desarrollar con los alumnos. Una exploración encaminada a desarrollar actividades educativas amplias, flexibles, variadas, diversificadas, que favorezcan la adaptación curricular a los diversos intereses y necesidades de los alumnos, y que no necesariamente han de estar circunscritas a la estructura disciplinar y académica del currículo.

Como señala Martínez Bonafé (1991), se trata de trabajar por

[una] formación integral que no sea sólo una suma de conceptos de distintas disciplinas. Una formación que fomente la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje, evite el rechazo a la escolarización, desarrolle valores democráticos y favorezca la integración de alumnos y alumnas (pp. 47-8).

Ese trabajo pasa necesariamente por cuestionar y suplantar algunos de los supuestos habitualmente dados por sentado acerca del currículo y enseñanza que se desarrolla con los alumnos; por poner en entredicho una oferta curricular caracterizada frecuentemente por la fragmentación más o menos abstracta del conocimiento en asignaturas que se desarrollan en la práctica según la óptica particular de cada profesor o, en el mejor de los casos, de cada departamento—en el que priman metodologías en exceso centradas en el docente, con evaluaciones competitivas, etc.; porque una oferta curricular de tales características puede resultar muy poco interesante y retadora para los alumnos que llegan al instituto a realizar sus estudios de secundaria.

Incertidumbres y Complejidades a Tener en Cuenta

El funcionamiento educativo de las organizaciones escolares—en nuestro caso, de los institutos de educación secundaria—, no está ligado únicamente a lo previsto en las declaraciones

formales. La realidad y la práctica cotidiana en el centro escolar en general, y en sus unidades organizativas en particular, están fuertemente determinadas por creencias arraigadas; por relaciones de trabajo entre sus miembros asentadas en valores, supuestos, modos de hacer dados por sentado; por normas no escritas más que en el papel de la costumbre, que definen lo que es aceptable y legítimo en lo que respecta a las formas de actuar y pensar. Esos elementos, que configuran la práctica en la organización y que genéricamente suelen denominarse *cultura organizativa*, (González, 2003, 2005; Pérez Gómez, 1998; González & Santana, 1999), pueden representar barreras y filtros importantes a la hora de poner en práctica lo establecido en el diseño formal de una reforma educativa, en nuestro caso la LOE (2006).

Los resultados de algunas de las investigaciones realizadas en el marco de reforma de los años 90s, propiciada por la LOGSE (Escudero et al., 1992; González, 1995), así lo ponen de manifiesto en lo que respecta a la elaboración de los proyectos curriculares en centros de educación Primaria. Igualmente, en el contexto internacional, trabajos como los de Smyle (1994) o Fullan (1991, 1994, 1995) subrayan cómo el cambio en las estructuras de trabajo colegial no necesariamente conlleva un cambio en las prácticas curriculares de los profesores. En este mismo sentido, aportaciones de diversos autores coinciden en subrayar que las propuestas de cambio calarán realmente en la práctica no sólo porque se rediseñe la organización y se asignen nuevas funciones y responsabilidades a sus miembros, sino en la medida en que toquen y alteren las culturas organizativas (Fullan, 1993, 1994, 1995; Szabo, 1996; Hannay, 1996; Bolivar, 1996; Peterson, McCarthey & Elmore, 1996; Elmore, 1996). Siguiendo este argumento, cabe decir que una mejor coordinación de la oferta curricular y la atención educativa a los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria requiere no sólo cambios formales, sino—sobre todo—, alteraciones en la *cultura* de los institutos.

Sobre un telón de fondo como el apuntado, y sin desvalorizar las razones que justificarían la constitución de equipos docentes en los primeros años de la educación secundaria, conviene advertir sobre algunas incertidumbres y complejidades de las que no está exenta la propuesta de la ya referida Ley Orgánica de Educación. A ellas se alude a continuación.

En primer lugar, “implantar” equipos de profesores en el marco de una organización como la de los institutos, en la que han predominado—y seguirán existiendo—los departamentos didácticos como estructuras básicas de coordinación docente, constituye una medida que por sí misma no transformará las dinámicas de funcionamiento educativo en la etapa de la ESO. Tampoco mejorará ella sola, automáticamente, los resultados de aprendizaje de los alumnos o aliviará los problemas que aquejan la vida en las aulas. No hay soluciones mágicas para mejorar, y las estructuras organizativas representan una posibilidad, no una solución en sí misma.

Ello es aún más evidente si pensamos que lo que se está planteando es la coexistencia de estas nuevas estructuras de coordinación con los departamentos didácticos ya existentes. A la complejidad que supone el trabajo en equipo y la coordinación “horizontal”: requiere romper con patrones de funcionamiento individualista tan asentados en los centros escolares; aprender y trabajar en colaboración con los colegas, coordinar actividades compartiendo información para lograr las metas acordadas, se le añade la relativa a evitar que cada equipo sea una burbuja en el centro. Si, como plantea la LOE (2006), existirán equipos de nivel y de curso, es preciso delimitar los ámbitos de responsabilidad y toma de decisión en cada uno de ellos, así como sus múltiples interconexiones. A ello, a su vez, se añade la necesidad de delimitar y cultivar las relaciones con los departamentos de los que, en principio, forman parte los docentes de los equipos. Sus decisiones acerca de la interdependencia de tópicos dentro de una asignatura a lo largo del tiempo, la profundidad con la que se irán trabajando los temas, las capacidades y conocimientos que se enfatizarán en distintos momentos, y, en general, acerca de la secuencia y progresión en la enseñanza de las asignaturas, habrán de ser tomadas en consideración en el seno de los equipos. Entre otras razones, porque

también es importante cuidar, en la trayectoria escolar de los alumnos, la continuidad *vertical* (Gimeno, 1996), sobre la que nuestros departamentos didácticos tienen competencias nada desdeñables.

La coexistencia de equipos y departamentos, sin embargo, no es sencilla. Éstos son estructuras perfectamente asentadas en los centros de secundaria, influyen en los patrones de funcionamiento organizativo, en las relaciones profesionales entre los docentes, así como en la coexistencia de *culturas departamentales* más o menos definidas y arraigadas que seguirán existiendo y tratando de ocupar su lugar en la vida del centro escolar. Experiencias en otros contextos ponen de manifiesto la influencia de los departamentos en el trabajo y en los intentos de coordinación *horizontal* de los profesores. Hargreaves y McMillan (1995), por ejemplo, subrayan las enormes dificultades que conlleva superar la *balcanización* propia del centro de secundaria, tan ligada a la existencia de departamentos. Así lo pone de manifiesto uno de los casos de escuelas secundarias que analizan, en el que el centro se organiza por cohortes de alumnos, con sus profesores funcionando como grupo (como docentes de curso, más que como especialistas) y coordinando sus esfuerzos. Los equipos, señalan los mencionados autores, pretendían desarrollar varios temas que atravesasen el currículo como base para la enseñanza en todas las áreas y en todas las cohortes. Sin embargo,

el optimismo inicial de los profesores se vino abajo rápidamente por la fuerza de las lealtades a las materias y la estructura departamental tradicional (...) Cualquier aspecto que se decidiese durante las reuniones de cohorte podría todavía ser cortocircuitado por los departamentos. En efecto, la lealtad inicial que puedan sentir los profesores ante las cohortes se termina subordinando a las lealtades departamentales más profundas (pp. 155-6).

En términos similares se manifiesta Little (1995) al analizar dinámicas de reestructuración escolar en las que se trata de reemplazar departamentos por otras estructuras alternativas, básicamente asentadas en la idea de equipos más o menos interdisciplinarios. Dicha autora señala:

Estas estructuras, al cambiar las bases tradicionales de organización de la 'high school' (esto es, los departamentos), también significan un desafío a la relativa primacía de las tareas académicas en el trabajo de los docentes, a la aparente integridad del currículo por materias, y al conocimiento experto en la asignatura como las bases principales sobre las que los profesores reclaman autoridad y autonomía (p. 174).

Difícilmente cabe pensar que los equipos se añadirán sin más. De hecho, las prácticas tradicionalmente desplegadas en el instituto competirán con las que se pretenden desarrollar en estas nuevas estructuras, y en esas coordenadas las llevadas a cabo en los departamentos pueden, incluso, ser inconsistentes o contradictorias con las promovidas desde los equipos. Si así fuese, no es impensable que la "micropolítica" del centro se sesgue hacia la protección de lo departamental, y que se termine considerando el trabajo de los equipos más como una excepción que como una regla, es decir, una solución para ciertos momentos puntuales de la escolaridad o, incluso, para ciertos grupos de alumnos particulares; una solución a la que, sólo excepcionalmente también, habrá que destinar los recursos materiales, humanos y de tiempo, necesarios para que el equipo pueda funcionar.

Por otra parte, la implantación, vía regulación administrativa, de equipos docentes en los institutos no es una garantía de que éstos vayan a funcionar adecuadamente, ni de que sirvan para satisfacer las necesidades por las que, en principio, se establecen. Los centros escolares, como sabemos, no se mueven y cambian sólo de acuerdo con directrices externas. Una nueva estructura de coordinación puede crear condiciones, pero no es un fin en sí misma; también es preciso llenarla de contenido y procesos de trabajo, es decir, rentabilizarla una vez creada. En última instancia, las

dinámicas de funcionamiento cotidianas del equipo suponen una tensión dialéctica entre, por una parte, las relaciones profesionales que sus miembros vayan construyendo y los valores, creencias, supuestos que movilicen y, por otra, las directrices administrativas, las funciones y responsabilidades, las reglas y procedimientos formalmente establecidos. Pero en ningún caso se debe subestimar el rol decisivo de las tradiciones *domésticas* (relaciones entre profesionales, valores compartidos, normas implícitas, etc.). Un elemento crucial son los procesos y dinámicas de trabajo que se vayan articulando en el equipo y los contenidos sobre los que se articulen—qué currículo y enseñanza, asentado en qué valores y principios. No conviene olvidarlo, de otro modo incluso ideas potencialmente valiosas serán saboteadas, terminarán siendo disfuncionales, o quedarán engullidas por la inercia burocrática.

No se trata de confiar en soluciones únicas. Nuevas estructuras pueden aportar nuevas posibilidades, pero de poco valdrán si no se articulan paralelamente ciertas condiciones que las hagan posibles: recursos, formación de sus miembros, tiempos para el trabajo conjunto; si no se atiende a las ideas y planteamientos, las creencias y las normas, las disposiciones y modos de trabajo docente que es preciso remover, reconsiderar y alterar para posibilitar que ocurran las prácticas para las que están pensadas esas estructuras; y si no se va al núcleo de la cuestión: las prácticas de enseñanza en el aula, una mirada profunda y estrecha a lo que habitualmente se hace y la disponibilidad por parte de los miembros individuales y del equipo para mejorar su actuación a este respecto.

Finalmente, cualquiera de estos diversos órganos de coordinación docente forman parte de una totalidad: el instituto como organización escolar. Éste, como tal, cuenta con un cierto grado de autonomía pedagógica y organizativa, reflejada en los planes institucionales del centro (*Proyecto Educativo, Normas de organización y funcionamiento, Programación General Anual*). Éstos no pueden ser pasados por alto u obviados por los equipos y, en general, por los órganos de coordinación docente existentes en el instituto.

Los equipos forman parte de un diseño organizativo de centro mucho más complejo, en el que se entrecruzan muy diversos elementos que atañen al funcionamiento del instituto en su conjunto: decisiones de los órganos de gobierno afectan en principio al currículo y a la coordinación curricular, a la formación y, en general, a la actividad con los alumnos y sus familias. El establecimiento de equipos de nivel y de curso en todo ese “puzzle” estructural se quedaría en un simple añadido si no se clarifica en el instituto, y en el marco de su proyecto educativo, ciertas cuestiones estratégicas, tales como: cuál es su sentido y razón de ser, pues los profesores han de comprender qué significa y conlleva ser parte de un equipo, clarificar cuáles son las metas del mismo, qué papel y responsabilidad les corresponde en su logro; con qué oportunidades reales cuentan—por ejemplo, en términos de tiempos para reunirse—para coordinar su trabajo y discutir sobre el progreso académico de los estudiantes, para clarificar cómo hacer las cosas—no hay una única manera de hacerlas—, para trabajar a través de los desacuerdos y conflictos que surjan en el seno del equipo, para resolver problemas en colaboración; o qué conexiones habrán de mantener con otras estructuras en el centro—por ejemplo, con los departamentos didácticos y con el departamento de orientación—, cuáles son sus ámbitos de decisión específicos, cuáles son compartidos, etc.

En cualquier caso, no conviene olvidar que los equipos, al igual que los departamentos, forman parte de un centro escolar que ha de funcionar en un sentido y dirección global. Desplegar sus potencialidades, conseguir que funcionen como unidades cohesionadas y que desarrollen dinámicas ajustadas a sus prioridades y a las necesidades de los alumnos, no puede significar renunciar a perspectivas de conjunto, como tampoco transferir los ámbitos de responsabilización, particularmente en lo que respecta a la ESO, desde el centro globalmente considerado a los equipos. En tal caso, el riesgo de sesgarse hacia la compartimentalización organizativa está, de nuevo, servido.

Resultan aleccionadoras, al respecto, las palabras de Kruse y Louis (1997) cuando, tras analizar la experiencia de cuatro *middle schools* con equipos interdisciplinarios, concluyen que:

cuando el foco exclusivo son los equipos, la comunidad profesional global de la escuela puede no emerger. Se puede dedicar muy poco tiempo a la discusión de temas importantes del centro escolar como un todo, tal como el desarrollo de programas para los alumnos que se articulan a través de equipos y niveles, el refuerzo de metas y estándares del centro como un todo, el desafío creativo de compartir a través de equipos, y la capacidad del centro escolar para afrontar y resolver tensiones que surgen de los esfuerzos de reforma (p. 281).

Situar al alumno más que a las asignaturas como foco de atención es un desafío para el instituto en su conjunto. Por consecuencia, no se deben perder de vista las políticas institucionales: es ahí donde habrá que armonizar las líneas de un centro escolar—que han de vertebrarse sobre un modelo determinado de formación de alumnos—con el funcionamiento de los departamentos y de los equipos. Cualesquiera que sean las unidades organizativas, necesariamente habrán de estar integradas en el concierto del proyecto global de todo el instituto. Condición *sine qua non* para que la organización escolar responda de manera coherente a los retos educativos de una sociedad, como la nuestra, en plena mutación.

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive. A case-study of secondary school*. New York: Cambridge University press.
- Ball, S. J. & Lacey, C. (1995). Revisiting subject disciplines as the opportunity for group action: A measured critique of subject subcultures. En L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The subjects in question. Departmental organization and the high school* (pp. 95-122). New York: Teachers College Press.
- Bennett, N. (1995). *Managing professional teachers. Middle management in Primary and Secondary schools*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Bergeson, T. & Heuschel, M. A. (2003). *Helping students finish school. Why students drop out and how to help them graduate*. Recuperado el 23 de septiembre, 2004 de <http://www.k12.we.us/research/default.aspx> .
- Bolivar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización. En M. A. Pereyra, J. G. Minués, M. Beas & A. J. Gómez (Comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 237-266). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Brooker, R., Macdonald, D. & Hunter, L. (1998). *Subject-related discourse as a context for the implementation of a HPE key learning area at a school site*. Recuperado el 10 de febrero, 2005 de <http://www.aare.edu.au/98pap/bro98227.htm>
- Busher, H. & Harris, A. (1999). Leadership of school subjects areas: Tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership and Management*, 3, pp. 305-317.
- Cotton, K. (2001). *New small learning communities: Findings from recent literature. Northwest regional educational laboratory*. Recuperado el 16 de enero, 2003 de http://www3.scasd.org/small_schools/nlsc.pdf .
- Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teacher College Record*, 4, pp. 548-581.

- Dellar, G. (1996). The nature of secondary school organization and site-specific restructuring. *International Journal of Educational Reform*, 4, pp. 463-471.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 1 pp. (66), 1-26.
- Escudero, J. M., González, M^a T., Martínez Ruzafa, J. A., Martínez Valcárcel, N., Nieto, J. M., Romero, F. & Torralba, C. (1993). *La diseminación y el desarrollo de la L.O.G.S.E. como reforma educativa: Un estudio evaluativo*. Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Educación.
- Fernández Álvarez, F. J. (1996). Los equipos docentes: una experiencia. *Aula de Innovación Educativa*, 52-53, pp. 59-62.
- Firestone, W. A. & Louis, K. S. (1999). Schools as cultures. En J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (2^aed.) (pp.297-322). San Francisco: Jossey-Bass.
- Flowers, N., Mertens, S., & Mulhall, P. (2000). What makes interdisciplinary teams effective? *Middle School Journal*, 4 (31) pp. 53-56.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, pp. 147-161.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 4, pp. 230-235.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la Educación Secundaria*. Madrid: Morata.
- González G, M^a T. (1995). Dirección escolar y desarrollo de la L.O.G.S.E.: El desencuentro entre la teoría y la práctica. *Anales de Pedagogía de la Universidad de Murcia*, 12-13, pp. 245-258.
- González G., M^a T. (2003). Cultura y subculturas organizativas. En M^a T. González (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos* (pp.169-186). Madrid: Pearson.
- González G., M^a T. (2004). Los Institutos de Educación Secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, pp. 319-344.
- González G., M^a T. (2004a). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión educativa. En J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno & P. Murillo (Eds.), *Cambiar la sociedad cambiar con la sociedad, Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones educativas* (pp.273-281). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- González G., M^a T. (2005). Departamentos de Secundaria y desarrollo profesional. En M. F. Enguita & M. G. Sastre (Coords.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 229-254). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- González G., M^a T. & Santana, P. (1999). La cultura de los centros, el desarrollo del currículum y las reformas. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp.321-340). Madrid: Síntesis.
- Guerola Soles, F. & Fuster Foz, M. (1994). Funcionamiento por equipos de nivel en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En J. Garín & P. Darder (Coords.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 496-496/3). Barcelona: Praxis.
- Grossman, P. L. & Stodolsky, S. S. (1994). Considerations of context and the circumstances of secondary school teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.) *Review of Educational Research* (vol. 20, pp. 179-221). Washington, D.C.: American Educational Research Education.
- Hannay, L. M. (1996). The role of images in the secondary school change process. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2 (1), pp. 105-121.
- Hannay, L. M. & Ross, J. A. (1997). Initiating secondary school reform: The dynamic relationship between restructuring, reculturing, and retiming. *Educational Administration Quarterly*, 33, pp. 576-603.

- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. En J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict and cooperation* (pp. 46-72). Nerbury Park, CA: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado y modernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1997). From Reform to Renewal: A new deal for a new age. En A. Hargreaves & R. Evans (Eds.), *Beyond educational reform. Bringing teachers back in* (pp. 105-125). Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. & MacMillan, R. (1995). The balkanization of secondary school teaching. En L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The Subjects in Question and the High Schools* (pp. 141-171). New York: Teacher College Press.
- Jackson, A. W. & Davis, G. A. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, S. M. (1990). The primacy and potential of high school departments. En M. W. McLaughlin, J. E. Talbert & N. Bascia (Eds.), *The context of teaching in secondary schools: Teacher's realities* (pp. 167-184). New York: Teacher College Press.
- Johnson, C. (2003). Creating a winning team. *Middle Matters Online* 1(2). Recuperado el 5 de Julio, 2004 de http://www.middlemattersonline.org/creating_team.html.
- Kruse, S. D. & Seashore Louis, K. (1997). Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a school wide community. *Educational Administration Quarterly*, 3 (33), pp. 261-289.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of teachers*. Londres: Methuen.
- Lapoint, V., Jordan, W., McPartland, J. M. & Penn Towns, D. (1996). *The talent development high school. Essential components (Report n°1)*. Recuperado el 12 de septiembre, 2004 del sitio Web de la Johns Hopkins University: <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report1.pdf>
- Lara, P. (2003). *De Primaria a Secundaria*. Recuperado el 20 de junio, 2005 de <http://www.nodo50.org/movocaliedu/marcodocumenta.htm>
- Lee, V. E., Bryk, A. S. & Smith, J. B. (1993). The organization of effective secondary schools. *Review of Research in Education*, 19, pp. 171-267.
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2000). *Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*. Recuperado el 6 de septiembre, 2004 del sitio Web de la Harvard University: <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68 (4), pp. 241-270.
- Legters, N. E. (1999). *Small learning communities meet school-to-work. Whole-school restructuring for urban comprehensive high schools (Report n° 31)*. Recuperado el 1 de octubre, 2005 del sitio Web de la Johns Hopkins University: <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report31.pdf>
- Little, J. W. (1990). Conditions for professional Development in Secondary Schools. En M. W. McLaughlin, J. E. Talbert & N. Bascia (Eds.), *The Context of Teaching in Secondary Schools* (pp. 187-223). New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1995). Subject affiliation in high schools that restructure. En L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The Subjects in Question and the High Schools* (pp. 172-200). New York: Teacher College Press.
- Madhere, S. & Mac Iver, D. J. (1996). *The talent development high school. Essential components (Report n°3)*. Recuperado el 12 de septiembre, 2004 del sitio Web de la Johns Hopkins University: <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report3.pdf>

- Martínez Bonafé, A. (1991). El conflicto de la tutoría. Modelo educativo y profesionalidad en la enseñanza secundaria. *Investigación en la escuela*, 15, pp. 45-59.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M^a T., García, R. et al. (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. (Proyecto PL/16/FS/00, financiado por la Fundación Séneca). Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Educación.
- McPartland, J. M. (1990). Staffing decisions in the middle grades: Balancing quality instruction and teacher/student relations. *Phi Delta Kappan*, 71, pp. 465-469.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado* (4-10-1990).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos: Propuestas para el debate*. Madrid: M.E.C. /Secretaría General de Educación.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe del debate*. Madrid: M.E.C. /Secretaría General de Educación.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado* (4-05-2006).
- O'Neil, J. (2000). "So that I can more or less get them to do things they really don't want to." Capturing the "situated complexities" of the secondary school head of department. *Journal of Educational Enquiry*, 1 (1), pp. 13-34.
- Otano, L. (1999). Los retos de esta transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, pp. 52-57.
- Oxley, D. (s.f.). *Small learning Communities. A review of Research*. Recuperado el 3 de noviembre, 2005 del sitio Web de la Temple University: <http://www.temple.edu/lss>.
- Park, S., Henkin, A. B. & Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 5, pp. 462-479.
- Pate, E. (2004). Middle School Organization through the 1970s, 1980s, and 1990s. *Middle School Journal*, 3 (35), pp. 56-60.
- Pérez Gómez, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Peterson, P. L., McCarthey, S. L. & Elmore, R. F. (1996). Learning from School Restructuring. *American Educational Research Journal*, 1 (33), pp. 119-153.
- Pounder, D. G. (1999). Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 3 (35), pp. 317-348.
- Railsback, J. (2004). *Increasing student attendance: Strategies from research and practice*. Recuperado el 5 de Julio, 2004 de <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>.
- Raywid, M. A. (1996). *Taking stock: The movement to create mini-schools, schools-within-schools, and separate small schools*. Recuperado el 3 de noviembre, 2005 del sitio Web de la Columbia University http://iume.tc.columbia.edu/eric_archive/mono/UDS108.pdf.
- Raywid, M. (1997-1998). Synthesis of research: A reform that works. *Educational leadership*, 4 (55), pp. 34-39.
- Rikey, K. A. & Rustique-Forrester, E. (2002). *Working whit disaffected students*. Londres: Paul Cahpman.
- Romeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 4 (20), pp. 465-482.
- Rosi, R. & Montgomery, A. (Eds.) (1994). *Educational reforms and student at risk: A review of the current state of the art*. Recuperado el 22 de junio, 2004 de <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdRefors/title.html>.
- Rué D. J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Sancho, J. M. & Hernández, F. (1995). Entrevista a Andy Hargreaves. La importancia de vivir en la frontera. *Cuadernos de Pedagogía*, 233, pp. 86-93.

- San Fabián Maroto, J. L. (1999). La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, pp. 25-30.
- Siskin, L. S. (1991). Departments as different worlds: Subject subcultures in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 2 (27), pp. 134-160.
- Siskin, L. S. (1994). *Realms of Knowledge: Academic departments in secondary schools*. Londres: Falmer Press.
- Siskin, L. S. (1995). Subject divisions. En L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The subject in question. Departmental organization and the high school* (pp. 23-47). Londres: Teacher College Press.
- Siskin, L. S. & Little, J. W. (1995). The subject department. Continuities and critiques. En L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The subjects in question. Departmental organization and the high school* (pp. 1-22). New York: Teachers College Press.
- Smyle, M. A. (1994). Redesigning teachers' work: Connections to the classroom. En L. Darling-Hamond (Ed.), *Review of Research in Education* (vol. 20, pp. 129-177). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Spraker, J. (2003). *Teacher teaming in relation to student performance. Findings from the Literature*. Recuperado el 20 de junio, 2004 de <http://www.nwrel.org/re-eng/products/TeacherTeaming.pdf>.
- Stodolski, S. S. (1988). *The Subjects matters. Classrooms activity in Math and Social Studies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Szabo, M. (1996). Rethinking restructuring: Building habits of effective inquiry. En M. W. McLaughlin & Oberman, Y. (Eds.), *Teacher learning. New policies, new perspectives* (pp.73-91). New York: Teacher College Press.
- Talbert, J. E. (1995). Boundaries of teachers' professional communities in U.S. high schools: Power and precariousness of the subject department. En L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The subject in question. Departmental organization and the high school* (pp. 68-94). Londres. Teacher College Press.
- Tirado Bausá, V. (1996). Reflexiones en torno a la necesidad de la existencia de equipos educativos en los institutos de Educación Secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 52-53, pp. 53-57.
- Wehlage, G. G. & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teacher College Record*, 3 (27), pp. 374-392.
- Wilson, B. L., Herriot, R. E. & Firestone, W. A. (1991). Explaining differences between elementary and secondary Schools. Individual, organizational and institutional perspectives. En P. W. Thurston & P. P. Zodhiates, *Advances in Educational Administration* (vol. 2, pp. 131-157). Londres: JAI Press.
- Yaakobi, D. & Sharan, S. (1985) Teacher beliefs and practices: The discipline carriers the message. *Journal of Education for Teaching*, 11, pp. 187-199.

Datos Biográficos de la Autora

M^a Teresa González González es profesora titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, en el que imparte docencia en asignaturas relacionadas con la organización y la Dirección de instituciones educativas. Ha participado en diversos proyectos de investigación y cuenta con varias publicaciones relacionadas con las organizaciones educativas y su mejora. Sus líneas de trabajo giran en torno a temas relacionados con la vida organizativa en los centros escolares: relaciones micropolíticas, coordinación y trabajo conjunto, cultura organizativa, liderazgo, etc. Entre sus publicaciones más recientes puede citarse el libro *Organización y Gestión de centros Escolares. Dimensiones y procesos*, el cual ha coordinado y, al mismo tiempo, escrito varios de sus capítulos.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas <http://epaa.asu.edu>**Editores****Gustavo E. Fischman** Arizona State University**Pablo Gentili** Universidade do Estado do Rio de Janeiro**Asistentes editoriales: Rafael O. Serrano (ASU) & Lucia Terra (UBC)**

Hugo Aboites UAM-Xochimilco, México	Armando Alcántara Santuario CESU, México
Claudio Almonacid Avila UMCE, Chile	Dalila Andrade de Oliveira UFMG, Brasil
Alejandra Birgin FLACSO-UBA, Argentina	Sigfredo Chiroque IPP, Perú
Mariano Fernández Enguita Universidad de Salamanca. España	Gaudêncio Frigotto UERJ, Brasil
Roberto Leher UFRJ, Brasil	Nilma Lino Gomes UFMG, Brasil
Pia Lindquist Wong CSUS, USA	María Loreto Egaña PIIE, Chile
Alma Maldonado University of Arizona, USA	José Felipe Martínez Fernández UCLA, USA
Imanol Ordorika IIE-UNAM, México	Vanilda Paiva UERJ, Brasil
Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España	Mónica Pini UNSAM, Argentina
Romualdo Portella de Oliveira Universidade de São Paulo, Brasil	Paula Razquin UNESCO, Francia
José Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España	Diana Rhoten SSRC, USA
José Gimeno Sacristán Universidad de Valencia, España	Daniel Schugurensky UT-OISE Canadá
Susan Street CIESAS Occidente, México	Nelly P. Stromquist USC, USA
Daniel Suárez LPP-UBA, Argentina	Antonio Teodoro Universidade Lusófona, Lisboa
Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España	Lílian do Valle UERJ, Brasil

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>**Editor: Sherman Dorn, University of South Florida**

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, epaa-editor@shermamdorn.com.

Editorial Board

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dikkers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	William Hunter
Jaekyung Lee	Benjamin Levin
Jennifer Lloyd	Sarah Lubienski
Susan Maller	Les McLean
Roslyn Arlin Mickelson	Heinrich Mintrop
Shereeza Mohammed	Michele Moses
Sharon L. Nichols	Sean Reardon
A.G. Rud	Lorrie Shepard
Ben Superfine	Cally Waite
John Weathers	Kevin Welner
Ed Wiley	Terrence G. Wiley
Kyo Yamashiro	Stuart Yeh